

“¿Qué palabra tan difícil! ”: los recursos docentes para la enseñanza de vocabulario durante la lectura de cuentos.

“What a difficult word! ”: Teachers’ resources for teaching vocabulary during short stories reading

María Ileana Ibañez*
María Laura Ramírez**
Macarena Sol Quiroga***
Celia Renata Rosemberg****

Resumen

El presente trabajo se propone analizar desde una perspectiva multimodal las estrategias de las docentes para andamiar la comprensión infantil del vocabulario durante la lectura de cuentos a niños y niñas de tres años. Desde esta perspectiva se asume que el aprendizaje del vocabulario se produce en el marco de intercambios conversacionales en los que los niños y las niñas se apoyan tanto en información lingüística como en elementos del contexto situacional y no verbal y en el sostén social. El corpus de datos comprende dos secuencias de lectura

de cuentos videofilmadas -veinte minutos por sesión- en un jardín de infantes de la CABA, al que asisten niños y niñas que viven en poblaciones urbano-marginadas aledañas (corpus: Rosemberg, Stein y Migdalek, 2003-2008). El análisis intensivo realizado empleó de modo heurístico una categorización propuesta por Menti y Rosemberg (2009) para la enseñanza del vocabulario en la escuela primaria, que describe los movimientos de las maestras y los maestros focalizados en el vocabulario -reparación, corrección y ampliación-. En primer lugar, se procesaron y codificaron los videos utilizando el programa ELAN¹

* Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental (CI-IPME-CONICET). Mail de contacto: mariaileana86@gmail.com

**Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental (CIIPME-CONICET). Mail de contacto: ramirezlaura91@hotmail.com

*** Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental (CIIPME-CONICET) ; Universidad Nacional de Hurlingham. Mail de contacto: macarena-solquiroga@gmail.com

**** Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental (CIIPME-CONICET). Mail de contacto: crrosem@hotmail.com

Fecha de recepción: 1 de mayo de 2019 - Fecha de Aceptación: 31 de octubre de 2019

(Sloetjes y Wittenburg, 2008) y luego, se analizaron cualitativamente los recursos semióticos empleados por las docentes. El análisis de las secuencias de intercambio mostró que, además de elementos lingüísticos -palabras, definiciones, comparaciones-, las maestras recurren a una variedad de recursos multimodales -gestos, movimientos corporales y dramatizaciones- para ampliar las oportunidades de aprendizaje del vocabulario durante la lectura de cuentos.

Palabras claves: vocabulario; nivel inicial; multimodalidad; recursos docentes

Abstract

The current study aims to analyze, from a multimodal framework perspective, the strategies that teachers use to scaffold early vocabulary comprehension during book reading to three-year old children. From this perspective, we assume that vocabulary learning develops within conversational exchange frames, where infants rely both on linguistic information and on elements of the situational and non-verbal context, as well as on social support. Data corpus consists of two videotaped story-reading sequences in a kindergarten of CABA -twenty minutes per session-, which children from nearby urban-marginalized populations attend to (corpus: Rosemberg, Stein & Migdalek, 2003-2008). The intensive analysis made in a heuristic way used a categorization provided by Menti & Rosemberg (2009). Such categorization for vocabulary learning in elementary school describes the teachers' movements that focus on vocabulary -repair, correction and amplification-. For video processing and codification, we used ELAN² (Sloetjes and

Wittenburg, 2008) software. The exchange sequences analysis showed that, besides linguistic elements -words, definitions, comparisons-, teachers draw upon a variety of multimodal resources -gestures, body movements and dramatizations- to amplify the vocabulary learning opportunities during the reading of short stories.

Key words: vocabulary; kindergarten; multimodality; teachers resources

Introducción

Las investigaciones realizadas en el marco de los modelos psicolingüísticos actuales (Nelson, 1996, 2007; Tomasello, 2008, 2003) que recuperan premisas centrales de la psicología sociocultural (Vygotsky, 1964) han puesto de manifiesto que la adquisición del vocabulario y el aprendizaje de conocimientos comienzan tempranamente en los intercambios conversacionales que tienen lugar durante las situaciones cotidianas de las que niños y niñas participan en el hogar y en las salas de educación inicial. En estos intercambios pueden apoyarse no solo en la información lingüística que escuchan sino también en el sostén social que proporcionan las intervenciones verbales y no verbales de otros participantes.

Resulta crucial para comprender el proceso de desarrollo lingüístico el análisis de esta matriz de interacción en la que la información lingüística -dada por las palabras y su organización en frases- se yuxtapone, entrelaza y combina con otros tipos de información semiótica -la entonación, los gestos, la mirada, la posición y los movimientos corporales- (Schegloff, Jefferson y Sacks, 1977; Goodwin, 2000).

Es en esta matriz en donde se construye un marco de comprensión mutua que permite que niñas y niños infieran el significado de las palabras, así como el progresivo ajuste de su estructura fonológica a la forma convencional (Rosemberg y Menti, 2014). Comprender el sentido de las interacciones en esta matriz requiere atender al conjunto de la información verbal y no verbal.

En esta línea, algunos estudios sobre el aprendizaje del vocabulario en el contexto del hogar han desplazado el foco unitario en el lenguaje oral, hacia la consideración de otros componentes semióticos de la interacción (Özçalışkan y Goldin-Meadow, 2005; Beals y Tabors, 1995; Tomasello, 2003; Rosemberg, Stein, Alam y Piacente, 2013). Sus resultados han mostrado que, durante los intercambios conversacionales, los interlocutores de niños y niñas acompañan sus emisiones verbales con información multimodal, que configura un anclaje que posibilita que niños y niñas infieran a que se refieren las palabras (ver Rosemberg, Menti, Stein, Alam y Migdalek, 2016, para una revisión de antecedentes). Asimismo, algunos estudios han mostrado cómo en el jardín de infantes la yuxtaposición de información verbal y no verbal permite la reconceptualización del vocabulario en la interacción entre la maestra y los niños y las niñas (ver, por ejemplo, Rosemberg y Silva, 2009). Sin embargo, estos estudios no se han centrado específicamente en el análisis de esta matriz combinada de información verbal y no verbal en situaciones de lectura de cuentos, pese a la relevancia que estas situaciones pueden tener para el aprendizaje de vocabulario (Dickinson y Smith, 1994; Penno, Wilkinson y Moore, 2002; para una revisión, ver Marulis y

Neuman, 2010; Mol, Bus y de Jong, 2009).

El aprendizaje de vocabulario durante la lectura de cuentos

Investigaciones previas han señalado una relación estrecha entre el desarrollo del vocabulario y la comprensión de textos, así como también con el aprendizaje del sistema de escritura (Jordan, Snow y Porche, 2000; Sénéchal y Lefevre, 2002; Beck y McKeown, 2007; Biemiller, 2006; Rosemberg, Stein y Menti, 2012; Menti y Rosemberg, 2017). En efecto, el vocabulario constituye uno de los mejores predictores de la comprensión lectora, ya que un vocabulario amplio da lugar a representaciones de significado flexibles, interrelacionadas y fácilmente recuperables (Biemiller, 2006). Asimismo, promueve el desarrollo de la conciencia fonológica y, por lo tanto, el acceso al sistema de escritura (Rosemberg, Stein & Menti, 2012).

Dada la importancia que reviste el vocabulario en la escolaridad, las investigaciones sobre los intercambios conversacionales en el hogar han puesto de relieve el potencial de las situaciones de lectura de cuentos para el aprendizaje del vocabulario (Beals, 1997; Beals y Tabors, 1995; Snow, 1972; Weizman y Snow, 2001; Wells, 1985; Rosemberg y Stein, 2009, Sim, Berthelsen, Walker, Nicholson y Fielding-Barnsley, 2014; Arnold, Lonigan, Whitehurst y Epstein, 1994, entre otros). La lectura de cuentos constituye una situación de alfabetización en la que el entorno lexical se modifica, en tanto se incrementa la cantidad total y la diversidad de palabras que niños y niñas tienen la oportunidad de escuchar. A su vez, puede dar lugar a intercambios focalizados en el significado de dichas

palabras que brinden información verbal y no verbal que facilite que infieran el significado de las palabras desconocidas (Rosemberg y Stein, 2009). En resumen, las situaciones de lectura exponen a niños y niñas a nuevas palabras y a vocabulario menos familiar, y proporcionan múltiples oportunidades para explicar su significado retomando los textos y haciendo referencia a las ilustraciones (Wasik, Hindman y Snell, 2016).

Cabe señalar, además, que en las situaciones de lectura de cuentos la historia narrada proporciona un contexto significativo que motiva el aprendizaje de las palabras nuevas. En el marco de las conversaciones que tienen lugar a partir de la historia, niños y niñas tienen la posibilidad de hacer uso del vocabulario del texto y, progresivamente, adquirir un mayor conocimiento de su significado y ajustar su pronunciación a la forma adulta (Wasik y Bond, 2001; Wasik et al., 2016; Rosemberg y Stein, 2009).

Asimismo, entre las investigaciones que han atendido a las oportunidades que niños y niñas tienen para aprender palabras en las actividades en el jardín de infantes se destacan aquellas focalizadas en las lecturas de cuentos. En efecto, Dickinson & Smith (1994) observaron, al analizar los patrones de conversación durante la lectura de cuentos en salas de 4 años, que la proporción tanto de emisiones centradas en el análisis de la historia como la explicación de vocabulario poco familiar por niños y niñas o docentes daban cuenta de un porcentaje alto de la variabilidad en la amplitud del vocabulario y la comprensión lectora a los 5 años.

La mayoría de estas investigaciones han abordado el análisis de las estrategias utilizadas por docentes para explicar palabras nuevas (Danis, Bernard y Leproux,

2000; Dickinson y Smith, 1994; Torr y Scott, 2006; Rosemberg y Silva, 2009).

A partir de una revisión de estudios empíricos sobre las prácticas de lectura de libros con niños y niñas de entre 3 y 6 años de edad tanto en el hogar como en el jardín, Wasik y otros (2016) observaron que las investigaciones reseñadas identificaron mejores resultados en el aprendizaje de palabras cuando los adultos y las adultas formulaban preguntas y los niños y las niñas se involucraban en conversaciones y discusiones relacionadas con el nuevo vocabulario. En cambio, el aprendizaje de vocabulario no se favorecía cuando simplemente se presentaba el significado de las palabras. Como señalan las autoras, pese a que la diversidad de estrategias empleadas -como la lectura dialogada, preguntas, definiciones, discusión en torno al libro, renarración y relectura- no permiten comparar la efectividad de cada una de ellas, esta revisión revela un mensaje esencial para la práctica: la interacción durante la lectura de cuentos es fundamental para el aprendizaje de vocabulario.

Spencer, Goldstein y Kaminski (2012) realizaron una revisión sistemática de investigaciones con el objetivo de elaborar una guía para orientar a los y las docentes de jardín de infantes en la enseñanza de vocabulario durante la lectura de cuentos. Los autores distinguen la enseñanza implícita de la enseñanza explícita de vocabulario. Durante la enseñanza implícita no se proporciona información adicional sobre el significado de las palabras desconocidas, mientras que la enseñanza explícita implica un diseño intencional y la presentación de información por parte de la maestra o el maestro (ver Rosenshine

y Stevens, 1984; Rosenshine, 1986, para una revisión de este concepto). Al enseñar explícitamente el vocabulario de un libro de cuentos, se proporciona una explicación sobre el significado de la palabra, adecuada a la edad de los niños y las niñas. Por ejemplo, maestros y maestras detienen la lectura de la historia y definen la palabra desconocida o poco precisa. Así, por ejemplo, una investigación paradigmática incluida en esta revisión es la de Penno y otros (2002). Estos autores diseñaron dos tipos de sesiones de lectura de las que participaron niños y niñas de una sala de 5 años. En el primer tipo de sesión, la enseñanza era explícita: los docentes y las docentes podían emplear definiciones o brindar sinónimos, así como también recurrir a dramatizaciones o a las ilustraciones del cuento. En el segundo tipo de sesión la enseñanza era implícita: se leía la historia y no se brindaba ninguna explicación sobre el vocabulario desconocido. Frente a cualquier pregunta sobre el significado de las palabras, las docentes y los docentes evitaban brindar información, a través de respuestas tales como, "esa es una pregunta interesante, sigamos leyendo". Luego de la lectura, niños y niñas eran evaluados en sus habilidades de vocabulario receptivo y de uso del vocabulario en la renarración de la historia escuchada. Los resultados mostraron un efecto mayor de las situaciones en las que la lectura era interrumpida para proporcionar una explicación sobre el vocabulario desconocido. De esta manera, Spencer y otros (2012) corroboran el efecto beneficioso de la enseñanza explícita. Niños y niñas aprenden una mayor cantidad de palabras y más profundamente cuando la enseñanza es explícita (Johnson y Yeates, 2006). Aunque también pueden aprender

palabras a través de la enseñanza implícita los efectos son modestos (ver también Elley, 1989; Leung y Pikulski, 1990).

Por su parte, Torr y Scott (2006) compararon las estrategias empleadas por adultos y adultas para introducir vocabulario nuevo en el hogar y en el jardín de infantes, durante situaciones de lectura de textos con niños y niñas de cuatro años de edad. Sus resultados mostraron que las docentes, a diferencia de las madres, tienden a desarrollar en mayor medida y de modo más explícito estrategias orientadas a la explicación e introducción del vocabulario semánticamente complejo. Entre las estrategias docentes destacan el establecimiento de relaciones entre la palabra desconocida y la experiencia infantil y su uso en el contexto de la historia narrada, así como la táctica de yuxtaponer términos informales de “sentido común” con términos técnicamente más precisos. Por ejemplo, durante la lectura, una maestra explica qué es el rocío recurriendo a información ya conocida: “El rocío es como pequeñas gotas de agua. No está lloviendo, es solo la humedad del aire”. Los autores también señalan que las maestras recurrieron a estrategias tales como pedir o proporcionar sinónimos más técnicos que el término inicial o solicitar o proporcionar una definición basada en conocimiento contextual conocido y compartido por el grupo. Una maestra interrumpe la lectura para preguntar qué es un depósito de trenes. Luego de que una niña responda “donde duermen los trenes”, la maestra agrega “¿Ahí es donde va el tren después de haber terminado de trabajar?”. De esta manera, recurre a los conocimientos infantiles para producir una definición formal.

Rosemberg (2013) examinó las oportunidades que tienen niños y niñas para

el aprendizaje de vocabulario en distintos contextos de relato en el jardín de infantes. Específicamente analizó de modo cualitativo situaciones de lectura de cuentos y de relato de experiencias personales audiograbadas en salas de cuatro años de poblaciones urbano-marginadas. Los resultados mostraron que durante las situaciones de lectura de cuentos las docentes recurren a distinto tipo de información para contextualizar la comprensión y apoyar la inferencia del significado de palabras desconocidas. Yuxtaponen, a sus expresiones discursivas, información no lingüística -dibujos, ilustraciones o señalamientos-. Además, recurren a las experiencias previas de niños y niñas y al contexto semántico estableciendo relaciones entre la palabra a explicar y otras más familiares de igual o diferente nivel jerárquico y atendiendo a la referencia funcional de la palabra desconocida que intenta explicar. Así, por ejemplo, para aclarar el significado de “chapotear”, la docente realiza, por un lado, una dramatización de la acción -imita el chapoteo y mueve manos y pies- para luego introducir una explicación verbal empleando palabras familiares, atendiendo a su referencia funcional y al contexto de la historia narrada (“Estaba jugando, estaba jugando en el agua. Estaba chapoteando para refrescarse porque tenía mucho calor”). Asimismo, el análisis realizado en este trabajo mostró el empleo de movimientos conversacionales en los que las docentes reparaban problemas en la comprensión producto de un uso ambiguo de gestos, deícticos u otros términos poco precisos por parte del niño o la niña narradora. A través de estos movimientos conversacionales ofrecían una forma lingüística que

coincidía en mayor medida con el alcance o las relaciones implicadas en aquello a lo que el niño o la niña se intentaba referir.

En una línea similar, Stein (2013) analizó los movimientos conversacionales a través de los cuales las maestras introducían vocabulario poco familiar durante distintas situaciones en el jardín de infantes: lectura de cuentos, ronda, juego en rincones y escritura. Comparó los movimientos conversacionales empleados por docentes en situaciones que tuvieron lugar en jardines de infantes que participaron de la implementación de un programa de desarrollo lingüístico y cognitivo infantil en la Provincia de Entre Ríos³ con aquellos empleados por docentes en jardines de infantes que no participaron del programa. Se realizó un análisis cuantitativo recurriendo a un sistema de categorías desarrollado por Menti y Rosemberg (2014) que incluía distintos movimientos conversacionales de las docentes: reparación -la maestra reconoce que una palabra resulta problemática e intenta reparar este problema de comprensión-, corrección -corrige las imprecisiones que presenta el uso que el niño o la niña hace del vocabulario- y ampliación -la maestra extiende la información proporcionada por el niño o la niña, configurando procesos de enseñanza a través de la conversación-. Además, la categorización incluía distintos actos en el tratamiento del vocabulario, como: denominación -la maestra ofrece un término preciso para referirse a un concepto al que se refirió un niño o una niña previamente-, el ajuste -ofrece un término alternativo al empleado-, expansión -la maestra retoma y amplía una emisión infantil o la información referida al vocabulario que aparece en un texto-, generalización -menciona el concepto

supraordenado en el que puede incluirse un concepto- y ejemplificación -menciona conceptos subordinados al concepto foco del intercambio-. Los resultados mostraron que quienes participaron del programa empleaban una mayor cantidad de movimientos conversacionales destinados a corregir, ajustar o aclarar vocabulario poco familiar, respecto de quienes no participaron de dicha implementación. Además, reconocían en mayor medida una palabra cuando resultaba problemática e intentaban reparar el problema de comprensión. Asimismo, quienes participaron de la implementación explicaban y aclaraban vocabulario mediante actos de expansión, ejemplificación y generalización, mientras que quienes no habían participado del programa parecían limitarse a denominar.

En un trabajo posterior, Menti, Stein y Rosemberg (2014) analizaron comparativamente los movimientos conversacionales que las maestras destinaban a corregir, reparar, ampliar o explicar el significado de palabras desconocidas al interactuar con alumnos de un jardín de infantes y de una escuela primaria -1°, 3° y 5° grado-. Los resultados pusieron de manifiesto que las maestras, tanto de nivel inicial como primario, destinaban la mayor parte de sus intervenciones a reparar problemas en la comprensión de una palabra. Asimismo, los datos mostraron diferencias entre las maestras de ambos niveles. A diferencia de las maestras de nivel inicial, las docentes del nivel primario tendían a corregir con más frecuencia las imprecisiones o los errores cometidos en relación al uso de palabras poco familiares o desconocidas. Por su parte, las maestras de nivel inicial destinaban, en promedio, más intervenciones

a denominar, generalizar y ejemplificar. Las docentes del nivel primario recurrían a una modalidad implícita -la maestra yuxtapone, en su propia emisión o de modo adyacente a la emisión infantil un término o paráfrasis sinonímica o un vocablo más preciso- en mayor medida que las maestras de jardín de infantes. Estas últimas empleaban una modalidad en mayor medida explícita marcando verbalmente la relación entre las palabras y haciendo uso de verbos de decir -*se dice, se llama*-, de frases que establecen relaciones de equivalencia -*es lo mismo*-, de oposición -*o*-, de inclusión -*dentro de, es un*- y de conectores reformulativos de corrección o explicación -*o sea*-.

Son escasos los trabajos que han contemplado las características del vocabulario y de las interacciones a que niños y niñas se hallan expuestos en las situaciones de lectura de cuentos en el jardín maternal y durante el primer año del jardín de infantes (Girolametto, Weitzman, Van Lieshout y Duff, 2000; Soderstrom y Witterbolle, 2013; Torr y Pham, 2016; Whitehurst, Arnold, Epstein, Angell, Smith y Fischel, 1994). Así, por ejemplo, Soderstrom y Witterbolle (2013) compararon situaciones de interacción en las que participaban niños y niñas canadienses de entre 12 y 29 meses en el entorno familiar y en el entorno del jardín maternal. En ambos entornos analizaron la cantidad de habla dirigida al niño y a la niña en función del tipo de actividad que tenía lugar a lo largo del día. Sus resultados mostraron que en el jardín maternal la lectura de cuentos se caracterizaba por una mayor cantidad de palabras en el input lingüístico que otro tipo de actividades de enseñanza, como el tiempo de juego libre -cuando el niño o la niña juega con varios

juguetes por su propia iniciativa- o el tiempo de juego al aire libre. Aun cuando la lectura de cuentos tuvo lugar con poca frecuencia en el jardín maternal, las autoras sugieren que aun en pequeñas cantidades la interacción en situaciones de lectura puede traer aparejados efectos sobre el desarrollo lingüístico.

Por su parte, en un estudio longitudinal Perry, Prince, Valtierra, Rivero-Fernandez, Ullery, Katz, Laursen, y Messinger, (2018) analizaron el uso del lenguaje en el aula y cómo este influye en el desarrollo del vocabulario en niños y niñas de 2 años de nivel socioeconómico bajo. Para ello, realizaron a lo largo de un año audiograbaciones de las interacciones entre maestras y niños y niñas. Clasificaron las actividades en *estructuradas* -lectura de cuentos, ronda y juego organizado- o *no estructuradas* -tiempo de comida, juego general, cuidado personal y juego en el exterior-. Además, analizaron el número de vocalizaciones infantiles, docentes, entre niños y niñas, y el número de turnos conversacionales entre los niños y las niñas y los adultos y las adultas. Finalmente, midieron el vocabulario expresivo de los niños y las niñas. Sus resultados mostraron que las actividades más estructuradas -entre las que consideran la lectura de cuentos- se asociaron con aumentos relativos en la cantidad de palabras de niños y niñas y adultos y adultas, y en la toma de turnos. Además, los análisis estadísticos determinaron una asociación entre los intercambios de turnos de interacción entre la maestra y los niños y las niñas y el crecimiento del vocabulario infantil. Según los autores, estos resultados muestran la importancia de considerar el contexto interaccional que generan las distintas actividades del aula

para desarrollar experiencias que faciliten el desarrollo lingüístico de los niños y las niñas. Afirman que las actividades que permiten crear un espacio de conversación entre docentes y estudiantes generan efectos importantes sobre el desarrollo lingüístico: cuando un adulto se involucra en una conversación aumenta la atención infantil a sus enunciados, brindándole la oportunidad de conocer y usar nuevas palabras.

El presente trabajo se propone analizar dos situaciones de lectura de cuentos en una sala de tres años a la que asisten niños y niñas que viven en barrios urbano marginados aledaños al jardín de infantes. Con el objeto de analizar las estrategias docentes empleadas para facilitar la comprensión del vocabulario se recurrió al sistema de categorías desarrollado por Menti y Rosemberg (2014). En primer lugar, se identificaron y categorizaron con este sistema de categoría todas las secuencias docentes destinadas a esclarecer el significado de palabras que pudieran resultar problemáticas. Para ello, se elaboró una plantilla en el software ELAN (Sloetjes y Wittenburg, 2008) que permitió la demarcación de cada movimiento comunicativo. En segundo lugar, se realizó un análisis cualitativo de los recursos verbales y no-verbales empleados por las docentes para favorecer la comprensión infantil.

El presente estudio

Las investigaciones reseñadas indican que la lectura de cuentos es una actividad que desde los primeros años del jardín maternal puede dar lugar a mayor cantidad y calidad de interacciones entre docentes y estudiantes, por lo tanto, puede ampliar

las oportunidades para el aprendizaje de vocabulario. En tanto que la investigación ha mostrado importantes diferencias en amplitud y diversidad del léxico entre niños y niñas de distintos sectores socio-culturales producto de diferencias en sus experiencias lingüísticas tempranas (Hart y Risley, 1995; Weizman y Snow, 2001; Hoff, 2003; Farkas y Beron, 2004; Hoff, Laursen y Tardif, 2002), resulta de interés atender a las características que asumen las interacciones en torno al vocabulario poco familiar en situaciones de lectura de cuentos de las que participan niños y niñas que provienen de sectores vulnerabilizados de la sociedad.

Es por ello que este estudio tiene por objeto el análisis intensivo de los recursos empleados por las docentes en las secuencias de enseñanza de vocabulario que se producen durante la lectura de cuentos en una sala de tres años de un jardín de infantes de la Ciudad de Buenos Aires a la que asisten niños y niñas que viven en poblaciones urbano marginadas. Se identifican y describen el tipo de secuencias de ampliación, reparación y corrección que tienen lugar durante esta actividad y, desde una perspectiva multimodal, se da cuenta de los recursos lingüísticos y no-lingüísticos empleados por las docentes en estas secuencias.

La revisión de investigaciones previas realizada pone de manifiesto el nutrido grupo de trabajos focalizados en este tópico. Sin embargo, la mayoría de estos trabajos se han llevado a cabo en salas de cuatro y cinco años. Resulta particularmente relevante en el contexto de Argentina analizar las interacciones escolares de las que participan niños y niñas de hasta 36 meses de edad, en tanto que en la actualidad se ha incrementado, especialmente en zonas

urbanas, el número de niños y niñas de distintos grupos sociales que asisten al jardín maternal y a la sala de 3 años del jardín de infantes (Batiuk y Coria, OEI - UNICEF, 2015).

Metodología

Corpus. Las situaciones de lectura de cuento que se analizan en este estudio han sido videofilmadas en una sala de tres años de un jardín de infantes de la Ciudad de Buenos Aires. A través de la información brindada por el equipo directivo de dicha institución, se determinó que los niños y las niñas de la sala viven en una población urbano-marginada aledaña. Estas videofilmaciones forman parte de un corpus mayor (Rosemberg, Stein y Migdalek, 2003-2008) de distintas situaciones de aula en jardines maternales y de infantes de la Ciudad de Buenos Aires.

La obtención del corpus se realizó de acuerdo con la normativa ética contemplada en la resolución de CONICET RD-20061211-2857, Argentina. La participación fue voluntaria y se contó con el consentimiento de las familias, quienes autorizaron la grabación y las transcripciones con fines científicos.

El registro de estas situaciones fue realizado luego de que tanto maestras como niños y niñas se hubiesen familiarizado con la investigadora a cargo del trabajo de campo. Durante las filmaciones se buscó captar la situación del modo más amplio posible, sin hacer foco en ningún participante en particular.

Para el presente análisis se seleccionaron dos situaciones en una sala de tres años cuya actividad principal era la lectura de cuentos a partir de libros ilustrados. El grupo estaba compuesto por trece niños y niñas a cargo de una docente titular y una auxiliar. Debido a que las grabaciones no

fueron realizadas en una única jornada, la cantidad de participantes fluctuó en cada una de las situaciones entre 12 y 13 niños y niñas.

En estas situaciones las docentes leyeron versiones de los cuentos de “Blancanieves” y “Daisy y el huevo”. Cada sesión de lectura tuvo una duración aproximada de veinte minutos. Durante la actividad se encontraban presentes tanto la docente titular como la maestra auxiliar. La maestra a cargo de la lectura se ubicaba frente al grupo, sentado en un semicírculo, y mantenía el libro abierto para que los niños y las niñas pudieran observar las ilustraciones. Por su parte, la maestra auxiliar se encontraba sentada entre los niños y las niñas realizando diversas acciones, entre ellas: mantener el orden, responder a posibles consultas y peticiones.

La actividad de lectura se desarrolló en dos momentos. En una primera instancia, la maestra leía el cuento mientras mostraba las ilustraciones de cada página. En una segunda instancia niños y niñas reconstruían colectivamente la historia con ayuda de las ilustraciones del libro y de las intervenciones docentes.

Análisis. Con el objeto de realizar una descripción detallada y multimodal de los momentos de lectura de cuento en la sala de tres años, se optó por emplear una metodología cualitativa recurriendo al empleo del programa ELAN (Sloetjes y Wittenburg, 2008) que permite el procesamiento y codificación de videos. A los fines de esta investigación se elaboró una plantilla y la primera y la segunda autora codificaron los dos videos.

Para la codificación de los recursos docentes se empleó heurísticamente el

sistema de categorías desarrollado por Menti y Rosenberg (2009) para describir 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 y niñas. En la Tabla I se presenta cada una de las categorías con su definición y un ejemplo.

Resultados

Una vez que se identificaron y codificaron los intercambios focalizados en el vocabulario del cuento, el análisis se concentró en los recursos docentes empleados para facilitar la comprensión de la historia. De esta manera, se consideraron todas las secuencias en que las docentes acompañaron la lectura del texto del cuento con elementos verbales y no-verbales orientados al esclarecimiento del significado de ciertas palabras.

La secuencia de intercambio que se presenta a continuación ilustra un movimiento de corrección desplegado por la maestra.

Ejemplo 1.

Maestra 1: ¿qué te gustó del cuento?

Niño 1: (el niño se encuentra parado junto a la maestra y señala una imagen de un príncipe pegada en la pared)

Maestra 1: ¿qué es esto?

Niño 1: xxx.

Maestra 1: Juan dice que eso era un super, ¿un super qué?

Niño 1: un superhéroe.

Maestra 1: ¿ese es un superhéroe?

Niño 2: ¡no!

Maestra 1: ¿hay un superhéroe en este cuento? (le muestra la tapa del libro a Niño 1)

Niño 2: no.

Tabla 1:
Tipos de movimientos interaccionales

| Tipo de movimiento | Definición | Ejemplo |
|--------------------|--|---|
| de reparación | Cuando frente a un problema de comprensión se produce un intento por reestablecerla. Este tipo de movimiento implica, en primer lugar, un reconocimiento de que una palabra resulta problemática o que algunos niños y niñas no se encuentran familiarizados con su significado. En segundo lugar, el intento de reparar este problema de comprensión. | Niño: ¿y eso qué es? Maestra: ¿qué cosa? Niño: eso. Maestra: ¿esto? (Señala). Niño: eso. Maestra: esto es el cascarón del huevo (señalando) del que salió el patito. |
| de corrección | Se encuentran orientados al tratamiento del error en la emisión infantil. | Niño: la calabaza (señala desde su lugar). Maestra: ¿dónde hay una calabaza? Maestra: ¿esto? (señala una imagen en el libro) Maestra: es una manzana. (sigue señalando la imagen) |
| de ampliación | Se trata de movimientos que amplían la información brindada en pos de favorecer la comprensión de un elemento lingüístico que la maestra asume que podría resultarles problemático. | Maestra: Tomá Blancanieves esta manzana tan hermosa es para ti, es para vos, le dijo esa viejita. (estira la mano como si estuviera ofreciendo una manzana) Maestra: al probarla, así, al comerla (gesto de llevarse la manzana a la boca) am (gesto de morder). Niño: am. |

Niño 3: no.

Maestra 1: ¿qué había?

Niño 3: príncipe príncipe.

Niño 1: xxx.

Maestra 1: ¿un qué?

Niño 2: ¡príncipe!

Maestra 1: esperen que está hablando Juan y no lo puedo escuchar.

Niño 1: xxx capa .

Maestra 1: ¡ah! el que tenía una capa.

Maestra 1: ¿te acordás cómo se llama el que tenía una capa?

Niño 2: ¡príncipe!

Maestra 1: ¿cómo se llama?

Maestra 1: ¿no te acordás?

Maestra 1: ¿alguien se acuerda cómo se llama el señor que tiene una capa? (señalando el dibujo que había marcado el Niño 1)

Niño 2: el príncipe.

Maestra 1: el príncipe.

Maestra 1: no era un superhéroe era un príncipe.

En esta secuencia los movimientos de la docente se orientan a la corrección. Así, emplea distintas preguntas para que el niño pueda corregir su propio error. Inicialmente, se restringe al dibujo que el niño ha señalado - *¿este es un superhéroe?*-. Ante la falta de respuesta, centra la atención del niño en el cuento leído mostrándole el libro y preguntándole puntualmente por lo que sucede en la historia - *¿hay un superhéroe en este cuento?; ¿qué había?*-. De esta manera, ya no intenta que realice una tarea de denominación -dar el nombre de la imagen en el dibujo-, sino que le pide que recuerde y recupere información específica de la historia que acaban de leer. Posteriormente, cuando el niño alude al elemento común compartido por ambos personajes -tanto

príncipes como superhéroes llevan capa-, la docente retoma esta información para reformular su propia pregunta -*¿te acordás cómo se llama el que tenía una capa?*-. Como el niño continúa sin dar respuesta, la docente formula la pregunta al resto del curso -*¿alguien se acuerda cómo se llama el señor que tiene una capa?*-. Una vez que cooperativamente se establece cuál es el vocablo correcto, la docente lo reafirma -*no era un superhéroe era un príncipe*- a través de una proposición en la que se establece la respuesta errada y la correcta. Cabe señalar que en este movimiento de corrección si bien la docente identifica inmediatamente cuál es el error del niño -llama superhéroe al príncipe-, a lo largo de la secuencia busca que sea el niño quien se corrija y solo cuando no lo logra recurre a sus pares. No es sino hasta el último turno que la docente contrapone la respuesta errada del niño y valida la información correcta.

En el ejemplo 2, que se presenta a continuación, se ilustra una secuencia configurada por movimientos de ampliación.

Ejemplo 2.

Maestra 1: vamos a ver.

Maestra 1: furiosa (la maestra pone el brazo en forma de jarra y zapatea el piso)

Maestra 1: así como enojada.

Maestra 1: la reina ordenó a un montero.

Maestra 1: que era un señor como este que está acá (señala en el libro al personaje).

Maestra 1: le ordenó.

Maestra 1: le dijo a un señor que llevara a Blancanieves al bosque (estira el brazo como señalando el bosque) y la matara.

En la secuencia presentada se identifican dos movimientos de ampliación. En el primero, para aclarar el significado de

furiosa la maestra recurre, por un lado, a gestos icónicos. En este sentido, cambia su postura y mediante un movimiento de su pierna con la que golpea el piso con el pie, dramatiza, representa el estado mental de furiosa. Por el otro, emplea un sinónimo más familiar, *enojada*. *Enojada* y *furiosa* constituyen dos términos que, si bien denotan gradientes distintos de una misma escala, igualmente se configuran como sinónimos en esta situación.

Al final de la secuencia de intercambio la docente vuelve a recurrir al uso de sinónimos para clarificar el significado de *ordenó*. En este caso, lo reemplaza por el verbo *decir*, más general. Mientras a nivel verbal se pierde la situación de asimetría entre participantes que supone el verbo original, esto es repuesto por medio de un señalamiento que contribuye reforzando aquel significado perdido.

En la secuencia previa, presentada en el ejemplo 2, se identifica asimismo un movimiento de reparación. La maestra reconoce que la palabra *montero*, que refiere específicamente a los cazadores de monte, no es parte de la cotidianidad del grupo. Debido a ello, la docente, mediante un señalamiento, se apoya en la información visual brindada por las ilustraciones del texto y reemplaza dicha palabra por el término *señor*, estableciendo así la referencialidad. En este caso, la palabra reemplazada y aquella que la reemplaza solo comparten el hecho de referir a un sujeto masculino.

Mientras que en los ejemplos de ampliación presentados el empleo de sinónimos parece tener como objetivo la incorporación de nuevas palabras al vocabulario infantil, en este caso la docente parece priorizar la comprensión del texto. En línea con ello, cuando este personaje regrese a la escena narrativa, la maestra se

referirá a él como *el montero que era este señor que llevó a Blancanieves*, haciendo énfasis en el significado referencial. Así, da prioridad a que establezcan un referente de la acción y no que incorporen un nuevo término, altamente específico y muy lejano a su realidad cotidiana.

El ejemplo 3 está constituido por una secuencia de intercambio que ilustra un movimiento de reparación. Este tuvo lugar durante el momento de renarración.

Ejemplo 3.

Niña: no puede subir el pato.

Maestra 1: claro Daisy no podía empollar el huevo porque era muy chiquita.

Maestra 2: ¿y qué es empollar Juli el huevo?

Maestra 2: ¿alguien sabe qué es empollar el huevo?

Niña: yo.

Maestra 2: ¡qué palabra tan difícil!

Niña: (inclina el torso hacia adelante con los brazos extendidos en forma circular)

Maestra 2: ¿así, es ponerse así? (imita el movimiento realizado)

Niño: (imita el movimiento).

Maestra 1: ¿con la panza?

Maestra 1: empollar un huevo es cuando los patos.

Maestra 1: es cuando los patos o cuando las gallinas tienen que darle calorcito a sus huevos para que puedan nacer sanos.

Maestra 1: entonces Daisy como era tan chiquita no se podía xxx, no podía subirse arriba del huevo, no lo podía empollar.

Pese a que la maestra a cargo de la lectura -Maestra 1- no había reparado en el vocablo *empollar* con anterioridad, la maestra auxiliar -Maestra 2- reconoce que esta palabra puede resultar problemática. Aprovecha

el momento de la renarración como una oportunidad para focalizarse en el término.

Con el objeto de corroborar el nivel de conocimiento que tienen de esta palabra pregunta a la docente titular qué significa *empollar un huevo* y luego formula la pregunta al grupo. De este modo, estratégicamente despliega en el espacio intersubjetivo de la interacción la necesidad de interrogar respecto del vocabulario que se desconoce.

Una de las niñas responde con una respuesta corporal e inclina su torso hacia adelante. La niña es imitada tanto por la docente auxiliar como por uno de sus compañeros. A partir de esta definición corporeizada, la Maestra 1 busca elicitación verbal - *¿con la panza?* -. Seguidamente, así como ocurre en el texto de Torr y Scott (2006) la maestra retoma esta información infantil y define explícitamente la palabra de manera contextualizada, explicitando la situación concreta en la que se produce -*cuando los patos o cuando las gallinas tienen que darle calorcito a sus huevos-* y su finalidad -*para que nazcan sanos-*. A continuación, vuelve a centrarse en la historia y realiza una definición por yuxtaposición -*no podía subirse arriba del huevo, no lo podía empollar-*. De esta manera, recupera la información corporal para incorporarla en el relato que venía desarrollando.

Conclusiones

El presente trabajo tuvo por objetivo analizar los recursos verbales y no verbales empleados por las docentes para colaborar en la comprensión. Se recurrió al sistema de categorías elaborado

por Menti y Rosemberg (2009), con el objetivo de identificar los movimientos conversacionales centrados en el vocabulario según fueran movimientos de reparación, de corrección o de ampliación, y se analizaron cualitativamente los recursos semióticos empleados en cada uno de ellos.

Los resultados del análisis de las secuencias mostraron que las maestras recurren a una variedad de recursos multimodales para ampliar las oportunidades de aprendizaje del vocabulario durante la lectura de cuentos. En las secuencias de reparación, cuando las docentes reconocen que alguna de las palabras empleadas puede resultar problemática, recurren a información de diversa índole para favorecer su comprensión.

Las docentes emplean gestos para transmitir con mayor claridad el contenido del cuento. Así los gestos son utilizados representacionalmente -cuando la docente caricaturiza a una persona enojada-, pero también metafóricamente, de modo icónico, cuando la docente emplea un señalamiento para incorporar a *decir* el carácter directivo que tiene la palabra *ordenar*.

En la secuencia de corrección, la gestualidad ayuda a la identificación de un referente común. En este caso, el señalamiento ya no tiene un uso metafórico, sino netamente pragmático: identificar aquello a lo que el niño se ha referido.

En todos los casos descriptos, tanto los elementos lingüísticos -palabras, definiciones, comparaciones- como los no lingüísticos son empleados para favorecer la comprensión del texto y la enseñanza de vocabulario.

Se ha señalado que en las situaciones de lectura son los libros, y en

particular las ilustraciones que acompañan el texto escrito, aquello que facilita la atención conjunta entre los niños y las niñas y el adulto y la adulta en el nuevo vocabulario y facilita su aprendizaje (Beals, 1997; Jordan, Snow y Porche, 2000; Rosemberg, 2013; Rosemberg y Stein, 2009). La referencia a las ilustraciones abre una nueva vía para que los niños y niñas accedan al significado (Wasik et al., 2016). Aquí, los resultados ponen de manifiesto que la información no verbal que favorece el aprendizaje infantil en estas situaciones de lectura no es solo la información que proviene de las ilustraciones del libro. La “zona de desarrollo potencial” (Vygotsky, 1964), que se genera en la interacción, se configura como una matriz multimodal que pone en escena todo el potencial de estas situaciones. Se construye en la actividad un andamiaje en el que las palabras de los docentes, entonadas de modos particulares, acompañadas de gestos y dramatizaciones, focalizan la atención de los niños y las niñas en el vocabulario que es objeto de enseñanza. De esto modo se amplían las oportunidades de aprendizaje infantil. Comprender cómo funcionan estos aspectos multimodales inherentes a la interacción en las situaciones de lectura de cuentos puede constituir un insumo para la formación de los docentes, que repercuta

en una mejor calidad de las situaciones de enseñanza que se les brindan a todos los niños y niñas, pero que puede resultar una contribución especialmente valiosa en aquellas poblaciones de niños y niñas en situación de vulnerabilidad social.

Este estudio continúa en la indagación acerca de cómo las docentes emplean distintos recursos semióticos -verbales y no verbales- para favorecer la comprensión del vocabulario de niños y niñas durante la lectura de cuentos con una población poco estudiada como lo es la de las salas de 3 años. Sin embargo, una de las limitaciones principales del estudio se encuentra dada por la cantidad de situaciones analizadas. La implementación de un corpus más extenso de datos a futuro no solo permitiría la realización de un análisis cuantitativo complementario, sino también ampliaría el alcance de sus conclusiones. Asimismo, resultaría de interés una comparación de estas situaciones en distintos contextos culturales, ya que ello permitiría dar cuenta de aquellas estrategias cuyo uso se deriva de la particularidad del contexto, de aquellas otras que de modo más general son empleadas positivamente para ampliar las oportunidades de aprendizaje en estas situaciones.

Referencias bibliográficas

Arnold, D. H., Lonigan, C. J., Whitehurst, G. J., y Epstein, J. N. (1994). Accelerating language development through picture

book reading: replication and extension to a videotape training format. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 235–243.
Batiuk, V. & Coria, J., (2015). *Las oportunidades educativas en el*

- nivel inicial en Argentina. Aportes para mejorar la enseñanza.* OEI – UNICEF: Buenos Aires.
- Beals, D.E. (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. y Tabors, P. (1995). Arboretum, bureaucratic and carbohydrates: Preschoolers' Exposure to Rare Vocabulary at Home. *First Language*, 15, 57-76.
- Beck, I. L., y McKeown, M. G. (2007). Increasing young low-income children's oral vocabulary repertoires through rich and focused instruction. *The Elementary School Journal*, 107(3), 251-271.
- Biemiller, A. (2006). Vocabulary development and instruction: a prerequisite for school learning. En D. Dickinson, y S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research Volume 2* (pp. 41-51). New York: The Guilford Press.
- Danis, A., Bernard, J.M. y Leproux, C. (2000). Shared picture-book reading: A sequential analysis of adult-child verbal interactions. *Journal of Developmental Psychology*, 18, 369-388.
- Dickinson, D., y Smith, M. (1994). Long-term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly*, 29, 105-122.
- Elley, W. B. (1989). Vocabulary acquisition from listening to stories. *Reading Research Quarterly*, 24(2), 174-187.
- Farkas, G., y Beron, K. (2004). The detailed age trajectory of oral vocabulary knowledge: differences by class and race. *Social Science Research*, 33(3), 464-497.
- Girolametto, L., Weitzman, E., Van Lieshout, R. y Duff, D. (2000). Directiveness in Teachers' Language Input to Toddlers and Preschoolers in Daycare. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 43, 1101-1114.
- Goodwin, C. (2000). Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics*, 32(10), 1489-1522.
- Hart, B., y Risley, T. (1995). *Meaningful differences in the everyday lives of American children*. Baltimore: Brookes.
- Hoff, E. (2003). The Specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development*, 74, 1368-1378.
- Hoff, E., Laursen, B. y Tardif, T. (2002). Socioeconomic status and parenting. En M. H. Bornstein (ed.), *Handbook of parenting* (231-252). NJ: Erlbaum.
- Johnson, C., & Yeates, E. (2006). Evidence-based vocabulary instruction for elementary students via storybook reading. *EBP Briefs*, 1, 1-23.
- Jordan, G. E.; Snow, C. E. y Porche, M. V. (2000). Project EASE: The Effect of a Family Literacy Project on

- Kindergarten Students' Early Literacy Skills. *Reading Research Quarterly*, 35(4), 524–546.
- Leung, C. B., & Pikulski, J. J. (1990). Incidental learning of word meanings by kindergarten and first-grade children through repeated read aloud events. *Literacy theory and research: Analyses from multiple perspectives* (39th yearbook of the National Reading Conference). Chicago: National Reading Conference.
- Marulis, L. M. y Neuman, S. B. (2010). The effects of vocabulary intervention on young children's word learning: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 80(3), 300–335.
- Menti, A., y Rosemberg, C. R. (2009). La conversación en el aula: oportunidades para el aprendizaje de vocabulario. En Carranza, I. (Comp), *Actas del IV Coloquio de Investigadores en Estudios del Discurso y I Jornadas Internacionales de Discurso e Interdisciplina*, 995-1002.
- Menti, A. B., y Rosemberg, C. R. (2017). El rol de los gestos en la construcción de significados en el aula. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 22(3), 455-475.
- Menti, A., Stein, A., y Rosemberg, C. (2014) Conversar y enseñar palabras: análisis de los movimientos conversacionales que ponen en juego las maestras durante la enseñanza de palabras en el jardín de infantes y en la escuela primaria de Argentina. *A linguagem oral e escrita no contexto da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: situações de pesquisa no Brasil e na Argentina*, 55-79.
- Mol, S. E., Bus, A. G., y de Jong, M. T. (2009). Interactive book reading in early education: a tool to stimulate print knowledge as well as oral language. *Review of Educational Research*, 79(2), 979–1007.
- 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.
- Özçalışkan & Goldin-Meadow (2005). Gesture is at the cutting edge of early language development. *Cognition*, 96 (3), B101-B113.
- Penno, J., Wilkinson, I., y Moore, D. (2002). Vocabulary acquisition from teacher explanation and repeated listening to stories: Do they overcome the Matthew effect? *Journal of Educational Psychology*, 94, 23-33.
- Perry, L. K., Prince, E. B., Valtierra, A. M., Rivero-Fernandez, C., Ullery, M. A., Katz, L. F., Laursen, B. y Messinger, D. S. (2018). A year in words: The dynamics and consequences of language experiences in an intervention classroom. *PloS one*, 13(7), e0199893.
- Rosemberg, C. R. (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.
- Rosemberg, C. R., Menti, A., Stein, A., Alam, F., y Migdalek, M. (2016). Vocabulario, narración y argumentación en los primeros años de la infancia y la niñez. Una revisión de investigaciones. *Revista Costarricense de Psicología*, 35(2), 139-158.
- Rosemberg, C. R. y Menti, A. B. (2014). Aspectos teóricos y metodológicos del estudio de la interacción y de las oportunidades para el desarrollo del lenguaje. En Paola Paoloni, Cristina Rinaudo y Antonio González Fernández (Comps.), *Cuestiones en Psicología Educativa. Perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo*, Sociedad Latina de Comunicación Social. Tenerife, Islas Canarias. 251-285. ISBN: 978-84-15698-68-5. España.
- Rosemberg, C. R. y Silva, M. L. (2009). Teacher-Children interaction and concept - development. *Discourse Processes*, 46, 572-591. ISSN0163-853X. Estados Unidos.
- Rosemberg, C. R. y Stein, A. (2009). Vocabulario y alfabetización temprana. Un estudio del entorno lingüístico en hogares de poblaciones urbano marginadas. En Richard de Minzi, C. y Moreno, J.E. *Recientes desarrollos iberoamericanos en investigación en Ciencias del Comportamiento*, 517-541.
- Rosemberg, C. R., Stein, A., Alam, F. & Piacente, T. (2013). Lexical Input to Young Children at Home. A Study with Three Social Groups in Argentina. *Society of Research in Child Development Biennial Meeting, EEUU*.
- Rosemberg, C. R. y 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, 1-28.
- Rosemberg, C. R.; Stein, A; Migdalek, M. (2003 -2008) Corpus de situaciones de alfabetización temprana en el jardín maternal y de infantes y situaciones de alfabetización familiar en Buenos Aires, Argentina.
- Rosenshine, B. (1986). Synthesis of Research on Explicit Teaching. *Educational Leadership*, 43(7).
- Rosenshine, B., & Stevens, R. (1984). Classroom instruction in reading. In P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research*, 745-798.
- Sénéchal, M., & LeFevre, J. A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child*

- development, 73(2), 445-460.
- Schegloff, A., Jefferson, G. y Sacks, H.E. (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, 53 (2), 361-382.
- Sim, S. S., Berthelsen, D., Walker, S., Nicholson, J. M., y Fielding-Barnsley, R. (2014). A shared reading intervention with parents to enhance young children's early literacy skills. *Early Child Development and Care*, 184(11), 1531-1549.
- Sloetjes, H., y Wittenburg, P. (2008). Annotation by category-ELAN and ISO DCR. En *6th international Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2008)*.
- Snow, C. E. (1972). Mothers speech to children learning language. *Child Development*, 43, 549-565.
- Soderstrom, M. y Witterbolle, K. (2013). When Do Caregivers Talk? The Influences of Activity and time of Day on Caregiver speech and Child Vocalizations in Two Childcare Environments. *PLoS ONE* 8(11), e80646.
- Spencer, E. J.; Goldstein, H. y Kaminski, R. (2012) Teaching Vocabulary in Storybooks: Embedding Explicit Vocabulary Instruction for Young Children. *Young Exceptional Children*, 15 (1), 18-32.
- Stein, A. (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), 7° Congreso Internacional Cátedra Unesco. Congreso llevado a cabo en Córdoba, Argentina.
- Tomasello, M. (2003) *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tomasello, M. (2008). *Origins of Human Communication*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- Torr, J., y 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
- Torr, J. y Pham, L. (2016). Educator Talk in Long Day Care Nurseries: How Context Shapes Meaning. *Early Childhood Educational Journal*, 44(3), 245-254.
- Vygotsky, L.S. (1964). *Pensamiento y lenguaje [Thought and language]*. Buenos Aires: Lautaro.
- Wasik, B. A., Bond, M. A., (2001). Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology*, Vol 93(2), 243-250.
- Wasik, B. A., Hindman, A. H., y Snell, E. K. (2016). Book reading and vocabulary development: A systematic review. *Early Childhood Research Quarterly*, 37, 39-57.

- Weizman, Z. O., y Snow, C. (2001). Lexical input as related to children's vocabulary acquisition: Effects of sophisticated exposure and support for meaning. *Developmental Psychology*, 17, 265-279.
- Wells, G. (1985). *Language development in the preschool years*. New York: Cambridge University Press.
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., y Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30(5), 679-689.

Notas al final

- 1 Software de computadora - Versión 5.3 (2018, Agosto). Nijmegen: Max Planck Institute for Psycholinguistics.
- 2 Computer software. Version 5.3 (August 2018). Nijmegen: Max Planck Institute for Psycholinguistics.
- 3 Programa de promoción desarrollo lingüístico y cognitivo en el jardín de infantes (C. R. Rosemberg y A. M. Borzone). Consejo General de educación de la Pcia. de Entre Ríos, Fundación Arcor, CONICET.