



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA
FACULTAD DE LENGUAS
LICENCIATURA EN ESPAÑOL LENGUA MATERNA Y
LENGUA EXTRANJERA



Enseñanza de Vocabulario en Nivel Inicial.

Análisis del Input Lingüístico que Configura el Discurso Docente
durante Clases de Ciencias Naturales

Área disciplinar: Ciencias del Lenguaje

María Paula Dutari

Directora: Dra. Alejandra Menti

Córdoba, 2022



This work is licensed under a Creative Commons
Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

*A todos los niños, especialmente
a aquellos que no tuvieron oportunidades.*

Agradecimientos

A Dios.

A mis familiares y amigos por ser sostén, apoyo y compañía.

A mi directora, Alejandra, por ser mi guía y maestra en la tarea de investigar.

A mi colega y amigo, Sebastián.

A las maestras y directoras de los jardines que nos permitieron entrar en sus aulas.

A los familiares de los niños de las salas de 5 años que respondieron la encuesta.

A todos los docentes que formaron parte de mi formación escolar y académica.

A la Universidad y al Consejo Interuniversitario Nacional que promovió mi formación científica con la beca Estímulo a la Vocación Científica.

Resumen

El presente trabajo se propuso analizar de manera comparativa los entornos lingüísticos a los que estuvieron expuestos los alumnos de nivel inicial que asisten a escuelas urbanas y rurales de la provincia de Córdoba. Específicamente, este estudio tuvo como objetivo analizar las propiedades léxicas -cantidad, diversidad, abstracción y grado de familiaridad- que configuraron los contextos lingüísticos generados por las docentes durante clases de ciencias naturales. Se emplearon, de manera combinada, procedimientos de análisis cualitativos y cuantitativos. Los resultados de este estudio pusieron de manifiesto que las maestras observadas generaron contextos lingüísticos similares durante el desarrollo de la unidad temática “Ciclo del agua”.

Palabras clave: Vocabulario, Enseñanza, Jardín de infantes, Propiedades léxicas

Índice

Agradecimientos	3
Resumen	4
Introducción.....	6
Planteamiento del Problema	6
Objetivos Generales y Específicos	13
Variables Dependientes e Independientes	14
Capítulo I. Marco Teórico	15
Adquisición del Vocabulario	15
Importancia del Vocabulario.....	16
Características del Vocabulario	17
El Texto Académico	18
Capítulo II. Metodología	19
Tipo de Metodología.....	19
Corpus.....	19
Análisis de la Información	20
Capítulo III. Análisis de Datos. Resultados.....	24
La Cantidad y la Diversidad de Palabras	24
La Abstracción del Discurso de las Maestras	26
El Grado de Familiaridad del Vocabulario al que Estuvieron Expuestos los Niños ..	28
Capítulo IV. Discusión y Conclusiones.....	29
Referencias	33

Introducción

Planteamiento del Problema

Investigaciones antecedentes han mostrado la importancia que tienen las oportunidades de escuchar y, por lo tanto, aprender palabras desde los primeros años de vida. Estas instancias de aprendizaje impactan en la amplitud, la diversidad y la complejidad del vocabulario de los niños (Beals, 1997; Guarneros Reyes y Vega Pérez, 2014; Rosemberg et al., 2011b; Weizman y Snow, 2001).

Algunos de estos trabajos han observado que la procedencia social, cultural y económica de las familias incide sobre el input lingüístico al que están expuestos los niños y, por lo tanto, sobre las oportunidades que se les presentan para desarrollar un vocabulario amplio y diverso (Hart y Risley, 1995; Rosemberg et al., 2014; Rosemberg et al., 2016; Stein et al., 2021).

La mayor parte de las investigaciones reseñadas en este estudio se basan en el estudio clásico de Betty Hart y Todd Risley (1995). En los años ochenta, realizaron un estudio longitudinal en Estados Unidos con el objeto de analizar cómo las experiencias lingüísticas que los niños pequeños vivenciaban en sus hogares incidían en el desarrollo de su lenguaje. Para tal fin, grabaron y analizaron las interacciones verbales entre los padres y el niño, desde que el niño tenía 10 meses hasta cumplir los 3 años. En total, observaron 42 familias de tres niveles socioeconómicos distintos: 13 familias de altos ingresos, 10 familias de nivel socioeconómico medio y 19 de nivel socioeconómico bajo, de las cuales seis recibían asistencia social. Estos agrupamientos están asociados con los niveles de educación de los padres y el ingreso familiar. Los investigadores observaron que los niños de nivel socioeconómico bajo tuvieron menos oportunidades de escuchar

hablar a sus padres que los niños de nivel medio y alto. En promedio, los padres de nivel socioeconómico bajo pasaron menos tiempo jugando y hablando con sus hijos que los padres de nivel socioeconómico alto. Asimismo, sus enunciados fueron más escasos y cortos; y respondieron con menor frecuencia a las iniciativas comunicativas de sus hijos. Los niños de familias profesionales o nivel socioeconómico alto, por su parte, estuvieron expuestos a un input lingüístico más amplio. En promedio, escucharon 2153 palabras por hora, mientras que los niños de familias trabajadoras, 1251 palabras y los niños provenientes de familias que recibían beneficios sociales escucharon 616. Luego de obtener estos hallazgos, Hart y Risley (1995) extrapolaron estos resultados y concluyeron que, en un año, los niños de familias profesionales escuchan un promedio de 11 millones de palabras, mientras que los niños de familias trabajadoras, 6 millones y los niños de familias que recibían beneficios sociales 3 millones de palabras. Mientras que, a los 4 años de vida un niño perteneciente a una familia de bajos recursos escucha 30 millones de palabras menos que un niño de familia de padres profesionales. Para complementar su estudio, Hart y Risley (1995) midieron el vocabulario de los niños a los 3 años y observaron grandes diferencias entre los niños de los distintos niveles socioeconómicos. A partir de estos resultados concluyeron que la cantidad de palabras que los niños escuchan en sus primeros años de vida incide en el tamaño de su vocabulario.

Stein et al. (2021), por su parte, analizaron los efectos del nivel socioeconómico sobre las propiedades cuantitativas y cualitativas del input lingüístico al que estuvieron expuestos bebés de entre 8 y 18 meses en el contexto del hogar en Argentina. Las investigadoras consideraron diferentes variables de análisis: habla dirigida al niño pequeño (por parte de todos los participantes y por parte del hablante principal) y habla no dirigida al niño. Sus resultados pusieron de manifiesto diferencias en la cantidad y calidad del input en función del nivel socioeconómico. Cuando se consideró solamente el

habla dirigida al niño, los resultados mostraron que los bebés pertenecientes al nivel socioeconómico medio estuvieron expuestos a una mayor cantidad de habla. A su vez, las emisiones de sus interlocutores se caracterizaron por ser más extensas y poseer mayor diversidad léxica que las pronunciadas por los hablantes del nivel socioeconómico bajo. Sin embargo, cuando se computó la cantidad total del habla que escucharon los niños, los resultados mostraron que los niños pequeños del nivel socioeconómico bajo escucharon más palabras, tipos distintos de palabras y expresiones que los bebés de nivel socioeconómico medio.

La mayor parte de los estudios previos se han centrado en el análisis de los entornos lingüísticos en el contexto del hogar de niños pequeños (Alam et al., 2021; Beals, 1997; Hart y Risley, 1995; Rosemberg et al., 2011a; Stein y Rosemberg, 2012; Stein et al., 2021; Weizman y Snow, 2001). Sin embargo, el aprendizaje de palabras se produce a lo largo de toda la vida de las personas, por lo tanto, es importante atender a los contextos de enseñanza de vocabulario más allá del entorno familiar (Beck et al., 2008).

Un contexto propicio para investigar las oportunidades que se presentan a los niños para aprender palabras nuevas es el aula de jardín de infantes; espacio donde todos los alumnos tienen la posibilidad de interactuar con un adulto escolarizado, su maestra, y de escuchar vocabulario nuevo perteneciente a distintas áreas del conocimiento. Estudios específicos focalizados en clases de ciencias observaron que estas situaciones de enseñanza están integradas por palabras y expresiones referidas a conceptos científicos (Quílez-Pardo y Quílez-Díaz, 2016; Teberosky Coronado y Ortega Blanco, 2018). Estos términos suelen ser abstractos, complejos y desconocidos para los alumnos, por lo que requieren de una enseñanza explícita para que puedan ser comprendidos y aprendidos (Beck et al., 2013; Snow, 2017; Taylor et al., 2009; Zucker et al., 2021).

Desde una perspectiva psicolingüística, diversos estudios identificaron y describieron las características de los entornos lingüísticos que promueven el aprendizaje del lenguaje. Por un lado, sostienen que para que un niño aprenda palabras nuevas, las emisiones de las personas que hablan con él tienen que estar integradas de vocabulario amplio, complejo y diverso. Por otro lado, es necesario que el interlocutor le proporcione distintos tipos de información en los que el niño puede apoyarse para comprender y aprender las palabras o expresiones nuevas (Beals y Tabor, 1993; Dickinson et al., 1993, 2019; Leung, 2008; Menti y Rosemberg, 2014; Snow, 2017; Zipoli et al., 2011).

Dickinson et al. (1993), por ejemplo, analizaron, en Estados Unidos, la riqueza léxica de sesenta y cinco aulas preescolares de 3 años y el impacto de la lectura de libros en el crecimiento del vocabulario de los niños en veinticinco aulas de 4 años. Además, compararon distintos momentos en el aula para determinar si ciertos contextos eran más propicios para el uso de vocabulario rico y variado (lectura de libros, juego libre, tiempos de grupos pequeños y grupos grandes dirigidos por el maestro, y lectura de libros en grupo completo). A partir del análisis de los datos, concluyeron que el tiempo en grupos pequeños fue el más propicio para que se llevaran a cabo conversaciones cognitivamente ricas y para introducir palabras raras (nuevas). Sus resultados pusieron de manifiesto, además, que la exposición a palabras nuevas durante las actividades en las aulas de preescolar puede ampliar el vocabulario de los niños. Asimismo, observaron que el vocabulario se aprende de forma gradual, en contextos cognitivamente ricos, conversando extensamente con la docente en diversas situaciones de enseñanza. En síntesis, sostienen que los intercambios en los que los maestros y los niños participan activamente en discusiones intelectualmente desafiantes son los que fomentan el mayor crecimiento del lenguaje.

En un trabajo más reciente, Dickinson et al. (2019) analizaron el aprendizaje de vocabulario receptivo y activo en niños de 4 años durante la lectura grupal de cuentos, comparando el impacto de diversos tipos de información que los niños escuchaban sobre las palabras foco. El objetivo de su estudio fue identificar los factores que fomentan la profundidad y la amplitud del aprendizaje de palabras. En el primer estudio, compararon el efecto sobre el aprendizaje de vocabulario receptivo de diferentes tipos de instrucción y de la mera exposición. Las tres condiciones de instrucción fueron: a) una implícita o de revisión, en la que no se proporcionaron definiciones explícitas de las palabras foco, y dos explícitas distintas: b) una conceptual, en la que los niños recibían tanta información sobre el significado de la palabra foco como fuera posible y donde además los comentarios se relacionaban con eventos específicos de la historia que estaban leyendo; y c) una didáctica en la que los niños recibieron definiciones formales de las palabras foco pero sin referencia a la historia que estaban leyendo. En el segundo estudio, analizaron también la profundidad del aprendizaje de palabras enseñadas explícitamente en comparación con palabras de exposición no resaltadas y palabras de control no escuchadas durante la lectura de cuentos. Evaluaron el impacto de la enseñanza tanto en vocabulario receptivo como expresivo. En su estudio, Dickinson et al. (2019) plantearon que es necesario encontrar el equilibrio adecuado entre una instrucción rica que construya un conocimiento profundo de unas pocas palabras y una enseñanza menos intensiva que ayude a los niños a comenzar a adquirir muchas palabras nuevas. Sus resultados sugieren que durante la lectura de cuentos se pueden aplicar distintas estrategias para promover tanto la amplitud como la profundidad del conocimiento de vocabulario. Por un lado, contribuir a la amplitud del conocimiento de palabras a través de métodos que no requieren mucho tiempo de instrucción, como proporcionar información acerca de los significados de las palabras haciendo referencia a las imágenes, usando gestos o pistas

prosódicas, haciendo comentarios y usando las palabras foco mientras se explican los eventos de la historia. Y, por otro lado, se puede fomentar la profundidad para un subconjunto de las palabras que aparecen en el cuento a través de una enseñanza explícita que incluya definiciones, asociaciones con otras palabras ya conocidas y que, además, promueva su uso.

Conclusiones similares fueron alcanzadas por Zipoli et al. (2011) en un estudio en el que compararon el aprendizaje de vocabulario en nivel inicial en dos situaciones de enseñanza vinculadas también a la lectura de cuentos. Por un lado, la explicación del significado de palabras desconocidas que aparecían en los cuentos durante su lectura y, por otro lado, la lectura sistemática de cuentos acompañada de actividades que buscaban establecer relaciones de significado entre las palabras desconocidas presentes en los cuentos con otras más familiares para los niños. Los resultados mostraron que aprendieron más palabras aquellos alumnos cuyas maestras, durante la lectura de cuentos, establecían relaciones semánticas entre las palabras nuevas y otras más conocidas.

En un estudio experimental, Leung (2008) analizó cómo los alumnos de prejardín aprendían vocabulario científico durante situaciones de lectura de textos expositivos y durante el desarrollo de actividades prácticas vinculadas a los conceptos científicos involucrados en el texto. Los resultados de su investigación mostraron que los niños que participaron en los intercambios conversacionales con la docente pudieron explicar mejor el significado de las palabras nuevas referidas a conceptos científicos.

En un trabajo reciente, Zucker et al. (2021) recomendaron, a partir de su investigación, estrategias para enseñar vocabulario académico a niños pequeños. Las investigadoras plantearon que, si bien los niños aprenden palabras incidentalmente durante experiencias lingüísticas ricas como la lectura compartida y las conversaciones

compuestas por múltiples turnos, la enseñanza directa de vocabulario mejora el recuerdo de las palabras y profundiza la comprensión de sus significados. La calidad de la instrucción directa, así como las oportunidades posteriores para usar esas nuevas palabras, ayudan a solidificar el aprendizaje de vocabulario. La propuesta de Zucker et al. (2021) es planificar la instrucción directa de palabras académicas a partir de una lectura compartida centrada en el vocabulario. Este trabajo implica: 1) seleccionar un texto que contenga vocabulario académico; 2) elegir del texto seleccionado las palabras para enseñar considerando palabras que son (a) esenciales para la comprensión, (b) accesibles para el nivel de los niños y (c) valiosas para la lectura a largo plazo y el éxito académico; pero no más de tres palabras por lectura. 3) Seleccionar conjuntos de palabras semánticamente relacionadas; 4) planificar definiciones amigables para los niños, es decir, explicaciones conversacionales sin vocabulario sofisticado; 5) proponer tarjetas con imágenes que ilustren la palabra a enseñar y presentarlas con una o dos oraciones que la describan y ayuden a vincularla con la palabra académica, y 6) fomentar que los niños pregunten acerca de las palabras desconocidas.

Como se ha descrito hasta el momento, en jardín de infantes, las situaciones de lectura de cuentos se emplean para promover el desarrollo del lenguaje oral, la adquisición de vocabulario y el desarrollo de la comprensión auditiva. Numerosas investigaciones han analizado la interacción entre maestra y alumnos, y la enseñanza y el aprendizaje de vocabulario durante estas situaciones (Dickinson et al., 2019; Ibáñez et al., 2019; Larraín et al., 2012; Sartori et al., 2021; Silva et al., 2018; Zipoli et al., 2011). Sin embargo, no se han reseñado trabajos que analicen las oportunidades que se les presentan a los niños para aprender palabras diversas, abstractas y poco familiares durante clases de ciencias naturales no mediadas por la lectura de un texto.

En este sentido, este trabajo buscó responder a los siguientes interrogantes:

¿Qué características tiene el input lingüístico al que están expuestos los niños en clases de ciencias naturales? En salas de 5 años, los alumnos ¿tienen la oportunidad de escuchar y aprender vocabulario nuevo, diverso, abstracto y poco familiar? Si se considera el entorno sociocultural de las escuelas (urbano y rural), ¿existen diferencias en la cantidad, diversidad, abstracción y grado de familiaridad de las palabras que escuchan los alumnos en clases de ciencias naturales?

Objetivos Generales y Específicos

El objetivo general del presente trabajo fue analizar las propiedades léxicas -cantidad, diversidad, abstracción y grado de familiaridad- del entorno lingüístico al que están expuestos alumnos de distintos entornos socioculturales durante clases de ciencias naturales en nivel inicial.

Los objetivos específicos que guiaron el trabajo fueron:

1. Identificar y describir la cantidad, la diversidad, la abstracción y el grado de familiaridad del vocabulario al que están expuestos los alumnos de nivel inicial durante situaciones de enseñanza llevadas a cabo en clases de ciencias naturales.

2. Analizar comparativamente las propiedades léxicas –cantidad, diversidad, abstracción y grado de familiaridad de las palabras dichas por las maestras- que configuran el entorno lingüístico al que están expuestos los alumnos teniendo en cuenta el contexto sociocultural en el que se ubican las escuelas: urbano versus rural.

Variables Dependientes e Independientes

Se analizaron las siguientes variables dependientes:

1. La cantidad total de palabras que configuraron el discurso de las docentes (*tokens*);
2. los distintos tipos de palabras que las maestras pronunciaron en las clases (*types*);
3. el índice de diversidad léxica del discurso docente (*ratio*);
4. el porcentaje de palabras abstractas que integraron el discurso docente;
5. el grado de familiaridad que presentan para los alumnos las palabras que las maestras pronunciaron con mayor frecuencia durante el desarrollo de la clase de ciencias naturales.

Se realizaron comparaciones entre las categorías consideradas en función de la variable independiente: entorno sociocultural en el que se encuentran ubicadas las escuelas: urbano versus rural.

Capítulo I. Marco Teórico

Adquisición del Vocabulario

El presente estudio se enmarca en una perspectiva psicolingüística, sociopragmática (Tomasello, 2003) y experiencial (Nelson, 2007), desde la cual se asume que el aprendizaje del vocabulario se produce durante intercambios conversacionales. En esas instancias, el sostén social, discursivo, pragmático y contextual que proporcionan los hablantes, les permite a los niños inferir el significado de las palabras que desconocen.

En esta misma línea, Snow (2017) señala que los niños adquieren un vocabulario amplio en contextos interaccionales que versan sobre temas que les interesan. La autora sostiene que, si bien es alarmante la famosa brecha de los 30 millones de palabras, es necesario no solo ampliar el input lingüístico al que están expuestos los chicos sino también, enriquecerlo y adaptarlo a los intereses del niño, y emplear un lenguaje que permita construir estructuras de gran riqueza conceptual. Toda situación cotidiana es un momento oportuno para enriquecer el desarrollo conceptual y cognitivo de los niños: el momento de vestirse, de preparar la comida, de hacer las compras, de ir a una cita en colectivo; el momento de la cena, de higiene y de juego. A través de las conversaciones sobre lo que está sucediendo, sobre lo que pasó durante el día, sobre lo que va a ocurrir al día siguiente; sobre la comida, el clima o los objetos que los rodean; sobre las razones por las que comemos tal o cual alimento; sobre quién fabricó la mesa o la ropa, entre muchas otras posibles, se fomenta la construcción del conocimiento sobre cómo funciona el mundo. Tales conversaciones son oportunidades para que los niños enriquezcan sus conocimientos acerca del mundo, de las palabras, de las estructuras de la lengua y de los modos de conversar; posibilitan que se hagan preguntas acerca del significado de las palabras, de cómo funcionan las cosas, y por qué la gente actúa de la manera que lo hace.

De acuerdo con Villalonga Penna et al. (2014), en el presente estudio el vocabulario es entendido como el conocimiento que un hablante posee de las palabras. Este conocimiento abarca una serie de aspectos entre los que se encuentran la estructura fonológica, morfológica y ortográfica, el origen etimológico, los múltiples significados que una palabra puede alcanzar en distintos contextos y las diversas relaciones semánticas que esa palabra puede establecer con otras. En este sentido, aprender vocabulario no implica simplemente memorizar una lista de palabras descontextualizadas, sino aprender conceptos y cómo estos se relacionan con otros (Menti y Rosemberg, 2013b).

Importancia del Vocabulario

Diversas investigaciones han puesto de manifiesto el impacto favorable que tiene el conocimiento profundo de un vocabulario amplio y diverso sobre la comprensión auditiva (Riffo et al., 2015; Strasser et al., 2013; Vergara et al., 2016), la comprensión lectora (Espinoza y Rosas, 2019; Figueroa Sepúlveda y Gallego Ortega, 2021; Protopapas et al., 2013; Suárez Muñoz et al., 2010) y la adquisición del sistema de escritura (Rosemberg y Stein, 2016).

Strasser et al. (2013), por ejemplo, analizaron el impacto de la amplitud y profundidad del vocabulario en la comprensión de historias en edad preescolar y llegaron a la conclusión de que el efecto era robusto. En consecuencia, las autoras sostienen que no solo la amplitud de vocabulario que poseen los niños en jardín de infantes incide en su comprensión auditiva y en su futura comprensión lectora sino también el grado de conocimiento de las palabras. Por otra parte, Riffo et al. (2015) observaron que el vocabulario que poseen los niños a los cinco años constituye un fuerte predictor de su desempeño en comprensión auditiva.

En un estudio reciente, Figueroa Sepúlveda y Gallego Ortega (2021) analizaron la relación entre vocabulario pasivo y comprensión lectora y corroboraron una sólida relación. Por tal motivo consideran al vocabulario como un fuerte predictor de la comprensión lectora. En consonancia con estos hallazgos, estudios longitudinales focalizados en esta relación, observaron que a medida que los niños incrementan su vocabulario tienden a aumentar su desempeño en comprensión lectora (Suárez Muñoz et al., 2010).

Rosemberg y Stein (2016), por su parte, analizaron longitudinalmente el impacto de un programa de alfabetización temprana en el desempeño lingüístico de niños. Realizaron un seguimiento a dos grupos de niños, uno de control y otro de intervención, desde que comenzaron la sala de 5 años de jardín de infantes hasta que finalizaron primer grado. Las docentes que estuvieron al frente del grupo experimental fueron capacitadas para implementar el programa de alfabetización temprana. Mientras que, las docentes que estuvieron a cargo del grupo control trabajaron con la única indicación de dictar las clases de la manera que lo hacían habitualmente. Los resultados del estudio mostraron que la amplitud y la diversidad del vocabulario que los niños adquirieron en los años preescolares incidió en el vocabulario que adquirieron en momentos posteriores. Además, observaron que el vocabulario productivo que los niños poseían en jardín de infantes predijo las habilidades de escritura de palabras al terminar el primer grado.

Características del Vocabulario

Respecto a las características léxicas que se analizan -cantidad, diversidad, abstracción y grado de familiaridad-, es importante aclarar que, en este trabajo, la palabra *diversidad* hace referencia a la variedad de palabras (MacWhinney, 2000). Mientras que, se entienden como *palabras abstractas* aquellas que aluden a entidades, fenómenos,

propiedades o acciones no directamente observables (Menti y Rosemberg, 2013a; Rosemberg y Stein, 2009).

Se consideran *palabras familiares* aquellas que son conocidas y usadas habitualmente por los niños; *poco familiares* aquellas que los niños conocen su significado, pero no la usan habitualmente, y aquellas que usan, pero no pueden definir. Se entiende por *muy poco familiares* a aquellas palabras que los niños desconocen totalmente. Es decir, las confunden con otras y desconocen completamente su significado, o aquellas de las que poseen solo conocimiento pasivo: saben a qué objeto refiere, pero no pueden definirla ni la usan habitualmente (Menti y Rosemberg, 2013a).

El Texto Académico

En este trabajo se analizan las características del input al que están expuestos los niños de salas de cinco años en clases de ciencias. Específicamente, se analiza el texto académico de las clases en las que las maestras de los cuatro jardines considerados desarrollaron la unidad temática “Ciclo del agua”. El texto académico incluye solo el discurso docente que se vincula con las cuestiones conceptuales de la unidad temática que se desarrolla en el aula (Menti et al., 2021). En este trabajo, no se considera el análisis del texto social que involucra los enunciados que tienen como finalidad organizar la clase (Green et al., 1988; Menti et al., 2021).

Capítulo II. Metodología

Tipo de Metodología

Las estrategias metodológicas del presente trabajo responden a un diseño mixto (Hernández Sampieri et al., 2014) en el que se aborda el estudio de las propiedades léxicas del vocabulario disponible a los alumnos en clases de ciencias naturales.

Corpus

El corpus del estudio está conformado por situaciones de enseñanza filmadas en cuatro salas de nivel inicial – dos de escuelas urbanas y dos rurales de la provincia de Córdoba. Se analizaron clases que comprenden el desarrollo completo de la unidad temática, “Ciclo del Agua”, correspondiente al área de ciencias naturales, en cada una de las cuatro salas. Todas las situaciones de enseñanza registradas fueron transcritas de acuerdo con las normas estipuladas por el programa informático CHILDES (*Child Language Data Exchange System*). Las transcripciones están en formato CHAT (*Codes for the Human Analysis of Transcripts*), lo que permite el procesamiento de los datos con el programa CLAN (*Computerized Language Analysis*). Las situaciones de enseñanza analizadas forman parte del corpus *Oportunidades para el aprendizaje de vocabulario en contextos de interacción en el nivel inicial y primario de la provincia de Córdoba* (Menti et al., 2015-2018).

En total, se analizaron 13 horas cátedra: ocho correspondientes a las clases de las escuelas urbanas y cinco de las rurales. La cantidad total de horas cátedra integra 3365 intervenciones, 1422 de las maestras y 1943 de los alumnos.

Análisis de la Información

Para el análisis de la información se emplearon, de manera combinada, procedimientos cualitativos y cuantitativos.

Para el análisis cualitativo, se aplicaron categorías empleadas en investigaciones antecedentes (Menti y Rosemberg, 2013a, b y c; Rosemberg y Stein, 2009) que permitieron ponderar la abstracción y el grado de familiaridad de las palabras que los alumnos escucharon en las clases de ciencias naturales.

Para analizar la abstracción y el grado de familiaridad de las palabras que configuraban el discurso de las maestras, se utilizó el programa CLAN para cuantificar el número total de palabras que las maestras de cada una de las cuatro salas dijeron durante las situaciones de enseñanza. En cada uno de los cursos, se seleccionaron solo aquellas palabras que integraban el contenido temático de la unidad “Ciclo del Agua”.

Con el propósito de analizar la categoría abstracción, se identificaron en los enunciados de las docentes aquellas palabras léxicas -sustantivos, adjetivos y verbos- que integraban el texto académico de la clase (Green et al., 1988), en cada una de las cuatro salas de 5 años.

De todas las palabras léxicas seleccionadas (5997, 4365 pronunciadas por las maestras de las escuelas urbanas y 1632 por las maestras de las escuelas rurales), se identificaron y categorizaron:

- sustantivos abstractos: refieren a nociones que no se observan como entidades físicas o que implican cierto grado de generalidad como los hiperónimos. Ejemplos: *ciclo, tiempo*.

- adjetivos abstractos: expresan una valoración de propiedades permanentes o transitorias no observables directamente en un individuo o fenómeno como, por ejemplo: *potable, mineral, necesario*.

- verbos abstractos: refieren a acciones en las que está implícita la acción del actante; acciones de afectación de estados internos en el individuo, de establecimiento e influencia en las relaciones humanas; verbos de actitud; verbos de percepción intelectual; verbos de voluntad y de sentimiento, tales como *convertir, hidratar, sentir*.

Para ponderar el grado de familiaridad de las palabras a las que estuvieron expuestos los niños en las clases, se escogieron, de la lista de palabras proporcionada por el programa CLAN, las 15 palabras léxicas, vinculadas con la unidad temática, pronunciadas más frecuentemente por las docentes de cada uno de los cuatro cursos.

Tabla 1

Lista de palabras léxicas más frecuentes en el discurso docente

Jardín Urbano 1	Jardín Urbano 2	Jardín Rural 1	Jardín Rural 2
agua	agua	gota	agua
gota	río	mar	vapor
subir	gota	agua	frío
vapor	tomar	nube	sol
lluvia	sol	vapor	nube
sol	calor	sol	calor
pasar	nube	viaje	río
salir	vapor	tortuga	gota
caer	potable	río	transformar
nube	camino	medio ambiente	hielo
caliente	casa	llover	llover
gas	montaña	trueno	calentar
cielo	mano	pasar	caer
hielo	lavar	montaña	granizo
frío	limpia	formar	tierra

Posteriormente, se asistió a cada jardín de infantes para tomar una prueba de valoración subjetiva (Menti y Rosemberg, 2013a) a los padres y maestras de los alumnos que asistían a las salas de 5 años. En total, fueron encuestados 66 jueces. La prueba está conformada por una batería de 6 preguntas. Cada pregunta alude a un grado de conocimiento diferente de las palabras: desde el desconocimiento total hasta el conocimiento pleno. Las opciones de respuesta se corresponden con los distintos grados de conocimiento:

- Opción 1: El niño no conoce la palabra. Es decir, después de escucharla la confunde con otra palabra que suena parecido y tampoco conoce nada sobre su significado (Desconocimiento total, puntaje = 1).
- Opción 2: El niño conoce esta palabra, sabe qué objeto o referente está nombrando la palabra, pero no la puede definir y tampoco la usa habitualmente (Conocimiento pasivo, puntaje = 2).
- Opción 3: El niño puede mencionar algún significado de la palabra, pero no la usa habitualmente (Conocimiento pasivo, puntaje = 3).
- Opción 4: El niño usa habitualmente esta palabra, pero no puede definirla (Conocimiento activo, puntaje = 4).
- Opción 5: El niño puede usar la palabra habitualmente y puede explicar algunos de los significados de las palabras cuando alguien le pregunta (Conocimiento activo, puntaje = 5).
- Opción 6: El niño usa habitualmente esta palabra y puede definirla teniendo en cuenta todos los significados. Además, la puede pronunciar y escribir correctamente (Conocimiento total, puntaje = 6).

El puntaje promedio obtenido en cada una de las palabras permitió categorizarlas como familiares, poco familiares o muy poco familiares para los niños.

Para el estudio cuantitativo, se analizó de modo comparativo: 1) la cantidad total de palabras que configuraban el discurso de las docentes (*tokens*); 2) los distintos tipos de palabras que las maestras pronunciaron en las clases (*types*); 3) el índice de diversidad léxica del discurso docente (*ratio*), es decir, la relación entre cantidad y tipos de palabras; 4) el porcentaje de sustantivos, adjetivos y verbos abstractos que integraban el texto académico de las docentes; y 5) el porcentaje de palabras familiares, poco familiares y muy poco familiares para los alumnos que pronunciaron las maestras.

Se establecieron las diferencias y similitudes en cada una de las variables mencionadas atendiendo al entorno de la escuela (urbano versus rural). Para las comparaciones cuantitativas se aplicó la prueba estadística no paramétrica Wilcoxon para analizar las diferencias entre los distintos contextos socioculturales de las escuelas.

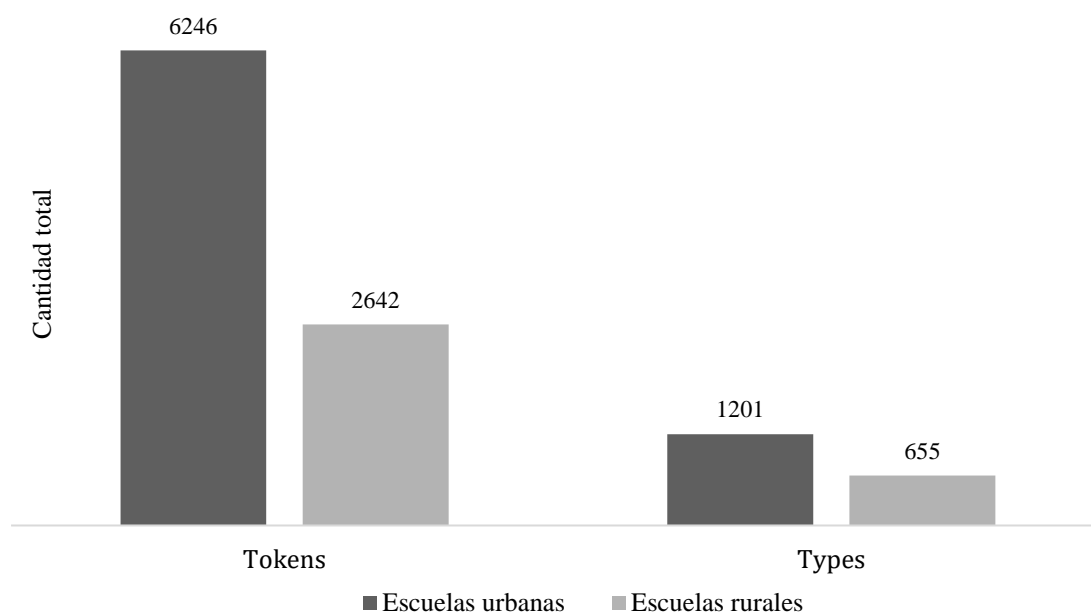
Capítulo III. Análisis de Datos. Resultados

La Cantidad y la Diversidad de Palabras

Debido a que en cada curso la maestra desarrolló la unidad temática “Ciclo del agua” en distintas cantidades de tiempo, se consideró para el análisis de la cantidad total de palabras (*tokens*), de los distintos tipos de palabras que las maestras pronunciaron en las clases (*types*) y para el índice de diversidad léxica (*ratio*) solamente los datos correspondientes a la primera hora cátedra.

El Gráfico 1 presenta los datos cuantitativos que permiten comparar la cantidad y diversidad de palabras que integran los entornos lingüísticos a los que están expuestos los alumnos de salas de 5 años de escuelas urbanas y rurales de la provincia de Córdoba. En este caso, se presenta la cantidad total de palabras (*tokens*) y de los distintos tipos de palabras (*types*).

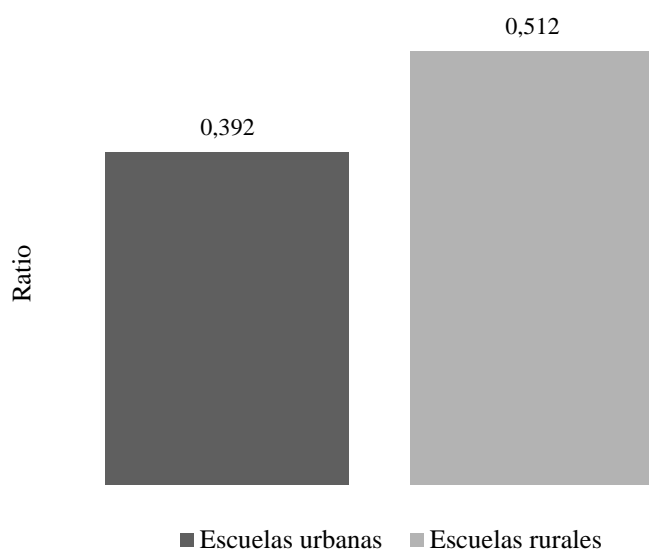
Gráfico 1
Tokens y types



Los resultados del Gráfico 1 ponen de manifiesto que los niños de las escuelas urbanas tuvieron la oportunidad de escuchar mayor cantidad y diversidad de palabras que los alumnos de escuelas rurales.

La información del Gráfico 2 muestra el índice de diversidad léxica que presenta el discurso docente durante el desarrollo de la unidad temática “Ciclo del Agua”. Este índice mide el grado de diversidad del vocabulario pronunciado por las maestras. El valor del índice o *ratio* se obtiene al dividir los distintos tipos de palabras (*types*) por la cantidad total de palabras (*tokens*).

Gráfico 2
Índice de diversidad léxica



Los datos del Gráfico 2 evidencian que el discurso de las maestras rurales fue léxicamente más diverso que el de las maestras urbanas.

Tal como se observa en la Tabla 2, la prueba estadística Wilcoxon no evidenció diferencias estadísticamente significativas entre los jardines urbanos y rurales en relación con las variables cantidad, diversidad e índice de diversidad léxica.

Tabla 2*Promedio de Tokens, Types y Ratio*

Clasific	Variable	Grupo1	Grupo2	n(1)	n(2)	Media (1)	Media (2)	DE(1)	DE(2)	W	p(2 colas)
Contexto	Tokens	Rural	Urbano	2	2	1321,00	3123,00	398,81	787,72	3,00	0,3333
Contexto	Types	Rural	Urbano	2	2	327,50	600,50	31,82	65,76	3,00	0,3333
Contexto	Ratio	Rural	Urbano	2	2	0,26	0,20	0,05	0,03	7,00	0,3333

La Abstracción del Discurso de las Maestras

En este trabajo, no solo interesaba analizar la cantidad de vocabulario que los alumnos de salas de 5 años tuvieron la oportunidad de escuchar, sino también analizar la calidad del input. Por eso, se consideraron las variables de abstracción y grado de familiaridad.

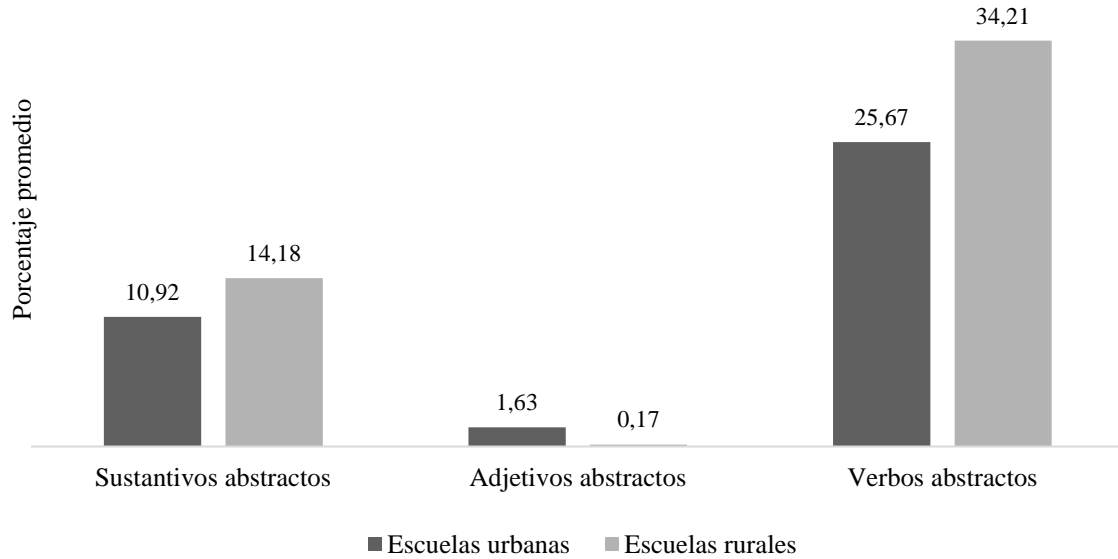
Respecto a la abstracción, se categorizaron 5997 palabras léxicas que conformaban el texto académico. De ese total, 4365 fueron pronunciadas por las maestras de las escuelas urbanas y 1632 por las maestras de las escuelas rurales.

El Gráfico 3 muestra los porcentajes promedio de sustantivos, adjetivos y verbos referidos a entidades, fenómenos, propiedades o acciones no directamente observables que emplearon las maestras de escuelas urbanas y rurales durante el desarrollo completo de la unidad temática “Ciclo del agua”.

Los datos muestran que las maestras de las escuelas rurales incluyeron en su discurso una mayor proporción de sustantivos y verbos abstractos que sus pares de escuelas urbanas. Mientras que, las docentes de escuelas urbanas pronunciaron durante las clases de ciencias naturales más adjetivos abstractos que las maestras rurales.

Gráfico 3

Palabras abstractas presentes en el discurso docente



Como se observa en la Tabla 3, la aplicación de la prueba Wilcoxon no evidenció diferencias significativas entre los jardines de entornos socioculturales diferentes en relación con la variable grado de abstracción.

Tabla 3

Abstracción

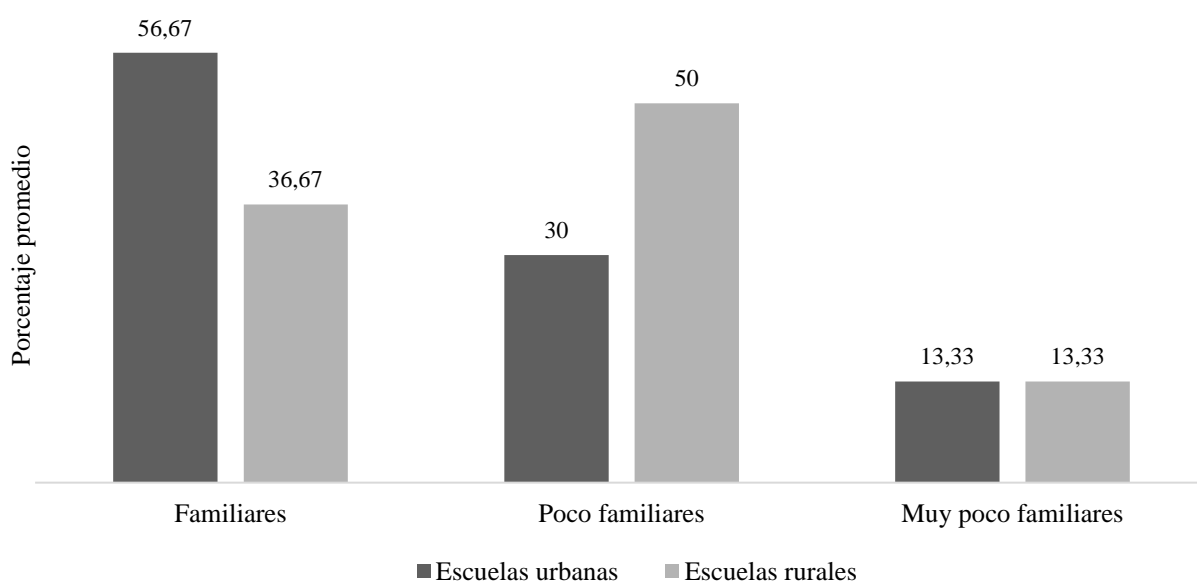
Clasific colas)	Variable	Grupo1	Grupo2	n (1)	n (2)	Media (1)	Media (2)	DE (1)	DE (2)	W	p (2)
Contexto	Sust Abst	Rural	Urbano	2	2	14,18	10,92	2,89	3,96	6,00	0,6667
Contexto	Adj Abst	Rural	Urbano	2	2	0,17	1,63	0,23	1,03	3,00	0,3333
Contexto	Verb Abst	Rural	Urbano	2	2	34,21	25,67	3,92	1,08	7,00	0,3333

El Grado de Familiaridad del Vocabulario al que Estuvieron Expuestos los Niños

El análisis de los datos recogidos por la prueba de valoración subjetiva puso de manifiesto que, según sus padres y maestras, los niños de las escuelas urbanas estuvieron expuestos, en promedio, a un porcentaje mayor de palabras familiares. Mientras que, los niños de escuelas rurales escucharon mayoritariamente palabras poco familiares y ambos grupos de niños escucharon, en promedio, el mismo porcentaje de palabras muy poco familiares.

Gráfico 4

Palabras familiares, poco familiares y muy poco familiares presentes en el discurso docente



Al igual que en los casos anteriores, la prueba estadística Wilcoxon no evidenció diferencias significativas entre las escuelas de distintos contextos con respecto a la variable grado de familiaridad (ver Tabla 4).

Tabla 4

Grado de familiaridad

Clasific	Variable	Grupo1	Grupo2	n(1)	n(2)	Media(1)	Media(2)	DE(1)	DE(2)	W	p(2 colas)
Contexto	Familiares	Rural	Urbano	2	2	36,67	56,67	51,85	4,72	5,00	>0,9999
Contexto	Poco familiares	Rural	Urbano	2	2	50,00	30,00	42,43	4,71	5,00	>0,9999
Contexto	Muy poco famil	Rural	Urbano	2	2	13,33	13,33	9,43	0,00	5,00	>0,9999

Capítulo IV. Discusión y Conclusiones

Como se mencionó en las investigaciones antecedentes, la calidad del entorno lingüístico al que se hallan expuestos los niños es uno de los factores que explican en mayor medida la amplitud del vocabulario infantil (Beals, 1997; Guarneros Reyes y Vega Pérez, 2014; Rosemberg et al., 2011b; Weizman y Snow, 2001). Este a su vez influye en la comprensión lectora (Espinoza y Rosas, 2019; Figueroa Sepúlveda y Gallego Ortega, 2021; Protopapas et al., 2013; Suárez Muñoz et al., 2010), la adquisición del sistema de escritura (Rosemberg y Stein, 2016) y en el desempeño escolar.

Si el vocabulario constituye una variable crítica en la adquisición de la alfabetización, la ponderación de las oportunidades de aprender palabras que tienen los niños en el contexto del aula resulta de suma importancia. Por eso, en este trabajo, se buscó analizar las características del input lingüístico al que estuvieron expuestos niños de salas de 5 años durante clases de ciencias naturales. El foco estuvo puesto en analizar si los alumnos durante las clases analizadas tenían la oportunidad de escuchar y, por lo tanto, aprender vocabulario nuevo, diverso, abstracto y poco familiar y si existían diferencias en la cantidad y calidad del input según el entorno sociocultural de las escuelas.

Los resultados obtenidos describen las propiedades léxicas -cantidad, diversidad, abstracción y grado de familiaridad- que caracterizaron el discurso docente durante el desarrollo de las clases de ciencias naturales observadas. En consonancia con investigaciones previas llevadas a cabo en escuelas primarias (Menti y Rosemberg, 2013a), los resultados de este estudio pusieron de manifiesto que el discurso de las maestras de las escuelas urbanas estuvo integrado por una mayor cantidad de palabras

que el de las maestras rurales (*tokens* jardines urbanos: 6.246 versus *tokens* jardines rurales: 2.642; *tokens* de primarios urbanos: 12.931 versus *tokens* de primarios rurales: 11.513). Además, se observó la misma tendencia con respecto a los distintos tipos de palabras (*types* jardines urbanos: 1.201 versus *types* jardines rurales: 655; *types* de primarios urbanos: 2.012 versus *types* de primarios rurales: 1.699).

Si se atiende al porcentaje de palabras abstractas que conformaron el discurso de las docentes, los resultados mostraron que los alumnos de jardines rurales tuvieron la posibilidad de escuchar, en promedio, más sustantivos y verbos abstractos que los niños de jardines urbanos. Si se comparan los datos de este trabajo con los obtenidos por Menti y Rosemberg (2013a), la información empírica evidencia que los niños de jardín escucharon durante las clases de ciencias naturales un mayor porcentaje de sustantivos y adjetivos abstractos que los alumnos de primero y tercer grado en clases de ciencias sociales (sustantivos: jardín: 24,97% versus primer grado: 15,43% y tercer grado: 20,86%; adjetivos: jardín: 2,14% versus primer grado: 0,72% y tercer grado: 1,10%). Asimismo, los alumnos de nivel inicial estuvieron expuestos a un mayor porcentaje de verbos abstractos (58,91%) que los alumnos de primero (8,72%), tercero (7,57%) y quinto grado (5,83%) de primaria.

Si se considera el grado de familiaridad de las palabras más frecuentes que pronunciaron las maestras de jardín durante el desarrollo del texto académico, los datos mostraron que las docentes de jardines urbanos dijeron más palabras familiares que las maestras rurales. Por su parte, las docentes rurales ofrecieron más palabras poco familiares a sus alumnos que las urbanas. Si se comparan los hallazgos de esta investigación con los de trabajos antecedentes (Menti y Rosemberg, 2013a), se observa que los alumnos de los jardines analizados estuvieron expuestos, en promedio, a un

porcentaje mayor de palabras familiares (46,67%) que los alumnos de primero (45%) y quinto grado (28,33%) de la escuela primaria. Como contraparte, escucharon menos palabras poco familiares (40%) que los niños de primero (41,67%) y quinto grado (66,67%). Finalmente, se observó que las maestras de tercer grado repitieron con mayor frecuencia un mayor porcentaje de palabras muy poco familiares (15%) que sus pares de nivel inicial (13,33%), primero (13,33%) y quinto grado (5%).

Estos resultados muestran que, durante las clases de ciencias de jardín de infantes, el 40% de las palabras que pronuncian con mayor frecuencia las maestras son poco familiares a sus alumnos. Mientras que, cuando ya están finalizando la escuela primaria, las palabras poco familiares que las docentes repiten más frecuentemente constituyen más del 60%. Estos datos ponen de manifiesto que, a medida que se eleva el nivel de escolaridad, los niños tienen la oportunidad de escuchar cada vez más palabras que se alejan de sus conocimientos previos.

Al igual que en investigaciones antecedentes (Menti y Rosemberg, 2013a), en este trabajo no se evidenciaron diferencias estadísticamente significativas entre las escuelas pertenecientes a diferentes entornos socioculturales en relación con la cantidad, diversidad, abstracción y grado de familiaridad del vocabulario al que estuvieron expuestos los niños en clases de ciencias. El análisis comparativo puso de manifiesto que las docentes generaron entornos lingüísticos similares. En consecuencia, podría afirmarse que los alumnos de los jardines de infantes de las escuelas urbanas y rurales tuvieron oportunidades semejantes para escuchar y, por lo tanto, aprender vocabulario (Beals y Tabors, 1993; Snow, 2017) durante las situaciones de enseñanza analizadas en las que se desarrolló un mismo tema, el “Ciclo del agua”.

Es importante destacar que los resultados de este trabajo deben ser tomados con cautela, dado el tamaño pequeño de la muestra y que los cursos analizados no fueron seleccionados de acuerdo con criterios de representatividad estadística sino típica (Hernández Sampieri et al., 2014).

Estos resultados pueden ser tenidos en cuenta en investigaciones futuras con el objetivo de establecer comparaciones con otros jardines de infantes, ya sea de Argentina o de otros países o, con clases de diversas áreas del conocimiento. Puede, asimismo, resultar interesante comparar las propiedades léxicas del input al que están expuestos los niños en clases de ciencias de los jardines analizados con las propiedades léxicas que se identifiquen en clases de otros niveles educativos, como en la escuela primaria o secundaria.

Dado que numerosas investigaciones antecedentes han puesto de manifiesto que el vocabulario se aprende en interacción con otros, por medio de los intercambios conversacionales (Beals y Tabors, 1993; Dickinson et al., 1993, 2019; Leung, 2008; Nelson, 2007; Snow, 2017; Tomasello, 2003), en estudios futuros se podrían contemplar otros aspectos que no fueron considerados en esta investigación y que podrían incidir sobre las oportunidades que tienen los niños para aprender vocabulario diverso, abstracto y poco familiar, como el sostén pragmático y discursivo con el que cuentan los niños durante el desarrollo de las clases para inferir el significado de las palabras nuevas y complejas.

Referencias

- Alam, F., Ramírez, L. y Migdalek, M. (2021). Other children's words in the linguistic environment of infants and young children from distinct social groups in Argentina. *Journal for the Study of Education and Development*, 44 (2), 269-302. doi:10.1080/02103702.2021.1888489
- Beals, D. E. (1997). Sources of support for learning words in conversation: evidence from mealtimes. *Journal of Child Language*, 24 (3), 673-694. doi:10.1017/S0305000997003267
- Beals, D. E. & Tabors, P. O. (1993). Arboretum, bureaucratic, and carbohydrates: Preschoolers' Exposure to Rare Vocabulary at Home. *First Language*, 15, 57-76.
- Beck, I. L., McKeown, M. G. & Kucan, L. (2008). *Creating Robust Vocabulary*. Guilford Press.
- Beck, I. L., McKeown, M. G. & Kucan, L. (2013). *Bringing Words to Life: Robust Vocabulary Instruction*. (2nd Ed.) Guilford Press.
- Dickinson, D. K., Cote, L. & Smith, M. W. (1993). Learning vocabulary in preschool: Social and discourse contexts affecting vocabulary growth. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 61, 67-78. doi:10.1002/cd.23219936106
- Dickinson, D. K.; Nesbitt, K. T.; Collins, M. F.; Hadlet, E. B.; Newman, K.; Rivera, B. L.; Ilgez, H.; Nicolopoulou, A.; Golinkoff, R. M. & Hirsh-Pasek, K. (2019). Teaching for breadth and depth of vocabulary knowledge: Learning from

explicit and implicit instruction and the storybook texts. *Early Childhood Research Quarterly*, 47, 341-356. doi:10.1016/j.ecresq.2018.07.012

Espinoza, V. y Rosas, R. (2019). Diferencias iniciales en el proceso de acceso al lenguaje escrito según nivel socioeconómico. *Perspectiva Educacional. Formación de profesores*, 58 (3), 23-45. doi:10.4151/07189729-Vol.58-Iss.3-Art.955

Figueroa Sepúlveda, S. y Gallego Ortega, J. L. (2021). Relación entre vocabulario y comprensión lectora: un estudio transversal en educación básica. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 54 (106), 354-375. doi:10.4067/S0718-09342021000200354

Green, J., Weade, R. & Graham, K. (1988). Lesson construction and student participation: A sociolinguistic analysis. En J. Green & J. O. Harke (Eds.), *Multiple perspective analysis of classroom discourse*. (pp. 11-47). Ablex Publishing Corporation.

Guarneros Reyes, E. y Vega Pérez, L. (2014). Habilidades lingüísticas orales y escritas para la lectura y escritura en niños preescolares. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32 (1), 21-35. doi:10.12804/apl32.1.2014.02

Hart, B. & Risley, T. (1995). *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*. Paul Brookes Publishing.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta ed.). McGraw Hill Education.

- Ibáñez, M. I., Ramírez, M. L., Quiroga, M. S. y Rosemberg, C. R. (2019). “¡Qué palabra tan difícil!”: los recursos docentes para la enseñanza de vocabulario durante la lectura de cuentos. *Revista de Psicología*, 15 (30), 61-80.
- Larraín, A., Strasser K. y Lissi, M. R. (2012). Lectura compartida de cuentos y aprendizaje de vocabulario en edad preescolar: un estudio de eficacia. *Estudios de Psicología*, 33 (3), 379-383. doi:10.1174/021093912803758165
- Leung, C. (2008). Preschoolers’ acquisition of scientific vocabulary through repeated read-aloud events, retellings, and hands-on science activities. *Reading Psychology*, 29 (2), 165-193. doi:10.1080/02702710801964090
- MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk* (3rd Ed.). Psychology Press. doi:10.4324/9781315805672
- Menti, A. y Rosemberg, C. R. (2013a). Propiedades léxicas del entorno lingüístico generadas en clases de Ciencias Sociales en la escuela primaria. Un estudio del vocabulario al que se hallan expuestos los niños. *Interdisciplinaria. Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 30 (2), 201-218. doi:10.16888/interd.2013.30.2.2
- Menti, A. y Rosemberg, C. R. (2013b). La enseñanza de nuevas palabras en situaciones de enseñanza de ciencias sociales. Un estudio en escuelas primarias de Argentina. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 4 (19), 53-68. doi:10.18861/cied.2013.4.19.26
- Menti, A. y Rosemberg, C. R. (2013c). ¿Cómo se enseñan palabras poco familiares en las clases de ciencias en la escuela primaria? Un estudio en escuelas argentinas. *Lenguas Modernas*, 41, 95-114.

- Menti, A. y Rosemberg, C. (2014). ¿Cómo se llama? ¿Qué significa? Análisis de las interacciones docente-alumno en el tratamiento de palabras desconocidas. *PSYKHE*, 23(1), 1-13. doi:10.7764/psykhe.23.1.512
- Menti, A., Rosemberg, C. y Montivero, M. C. (2015-2018). *Oportunidades para el aprendizaje de vocabulario en contextos de interacción en el nivel inicial y primario de la provincia de Córdoba*. (CONICET-CIFAL-UNC).
- Menti, A. B., Paolantonio, M. P., Carignano, S. & Dutari, M. P. (2021). Teachers' discourse in kindergarten: an analysis of teachers' utterances in science lessons. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 21, 1-24. doi:10.17239/L1ESLL-2021.21.01.17
- Nelson, K. (2007). *Young minds in social worlds. Experience, meaning and memory*. Harvard University Press.
- Protopapas, A., Mouzaki, A., Sideridis, G. D., Kotsolakou, A. & Simos, P. G. (2013). The role of vocabulary in the context of the simple view of reading. *Reading & Writing Quarterly*, 29 (2), 168-202. doi:10.1080/10888430701344322
- Quílez-Pardo, J. y Quílez-Díaz, A. M. (2016). Clasificación y análisis de los problemas terminológicos asociados con el aprendizaje de la química: obstáculos a superar. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 13 (1), 20-35. doi:10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2016.v13.i1.03
- Riffo, B., Reyes, F., Cerda, M. y Castro, G. (2015). Reconocimiento auditivo de palabras, léxico pasivo y comprensión de textos descriptivos orales en preescolares. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 48 (89), 355 – 378. doi:10.4067/S0718-09342015000300004

- Rosemberg, C. R., Alam, F. & Stein, A. (2014). Children Interactions in Literacy Tutoring Situations. A Study with Urban Marginalized Populations in Argentina. *Global Education Review*, 1 (2). 41-63.
- Rosemberg, C. R., Menti, A., Stein, A., Alam, F., Migdalek, M., Ojea, G., Fibla, L. y Cristia, A. (2016). El entorno lingüístico de niños pequeños de Argentina. Variaciones en función del nivel socioeconómico. *VIII Congreso Internacional de Adquisición del Lenguaje*. Mallorca, España.
- Rosemberg, C. R. y Stein, A. (2009). Vocabulario y alfabetización temprana. Un estudio del entorno lingüístico en hogares de poblaciones urbano-marginadas. En M. C. Richaud y J. E. Moreno (Eds.), *Investigación en Ciencias del Comportamiento. Avances Iberoamericanos - Tomo I* (pp. 517 -541). CIIPME - CONICET.
- Rosemberg, C. R. y Stein, A. (2016). Análisis longitudinal del impacto de un programa de alfabetización temprana. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (2), 1087-1102. doi:10.11600/1692715x.14214090815
- Rosemberg, C.R., Stein, A. y Borzone, A.M. (2011a). Lexical input to young children from extremely poor communities in Argentina. Effects of a home literacy program. *Journal of Early Childhood Research*, 9(1), 36-52. doi:10.1177/1476718X10366768
- Rosemberg, C. R., Stein, A. y Menti, A. (2011b). 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. *Revista Orientación y*

sociedad, 11. En Memoria Académica. Disponible en:
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5158/pr.5158.pdf

Sartori, M., Ortiz, C., Pizarro, P., Jauck, D., Stein, A., Alam, F., Rosemberg, C., Peralta, O. y Strasser, K. (2021). Secuencias de pregunta, respuesta y seguimiento en situaciones de juego y cuentos en el nivel inicial. *Psykhe*, 30 (1), 1-16. doi:10.7764/psykhe.2019.22317

Silva, M. L., Guiragossian, E. y Gasparini, M. V. (2018). Desarrollo léxico en el jardín de infantes: incidencia de la lectura de cuentos en la dinámica del taller literario. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 55 (2), 1- 14. doi:10.7764/PEL.55.2.2018.2

Snow, C. E. (2017). The role of vocabulary versus knowledge in children's language learning: a fifty-year perspective / El papel del vocabulario frente al conocimiento en el aprendizaje lingüístico de los niños: una perspectiva de cincuenta años. *Infancia y Aprendizaje*, 40 (1), 1-18. doi:10.1080/02103702.2016.1263449

Stein, A., Menti, A. & Rosemberg, C. (2021). Socioeconomic status differences in the linguistic environment: a study with Spanish-speaking populations in Argentina. *Early Years. An international research journal*, 1-15. doi:10.1080/09575146.2021.1904383

Stein, A. y Rosemberg, C. R. (2012). Redes de colaboración en situaciones de alfabetización familiar con niños pequeños. Un estudio en poblaciones urbano-marginadas de Argentina. *Interdisciplinaria. Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 29 (1), 95-108. doi:10.16888/interd.2012.29.1.6

- Strasser, K., del Río, F. y Larraín, A. (2013). Profundidad y amplitud del vocabulario: ¿Cuál es su rol en la comprensión de historias en la edad preescolar? *Estudios de Psicología*, 34 (2), 221- 225. doi:10.1174/021093913806751401
- Suárez Muñoz, A., Moreno Manso, J. M. y Godoy Merino, J. M. (2010). Vocabulario y comprensión lectora. Algo más que causa y efecto. *Álabe. Revista de investigación sobre Lectura y Escritura*, 1, 1-18. doi:10.15645/Alabe.2010.1.7
- Taylor, B. D., Mraz, M., Nichols, W. D., Rickelman, R. J. & Wood, K. D. (2009). Using explicit instruction to Promote vocabulary learning for struggling readers. *Reading & Writing Quarterly*, 25(2-3), 205-220. doi:10.1080/10573560802683663
- Teberosky Coronado, A. y Ortega Blanco, A. (2018). Aprendizaje del vocabulario: Una experiencia formativa en cuarto curso de educación primaria. *Didacticae*, 3, 53-70. doi:10.1344/did.2018.3.53-70
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Harvard University Press.
- Vergara, D., Strasser, K. y del Río, M. F. (2016). Más que palabras por minuto: las otras habilidades que afectan la comprensión en 1º básico. *Calidad en la educación*, 44, 46-67. doi:10.4067/S0718-45652016000100003
- Villalonga Penna, M. M., Padilla Sabaté, C. y Burin, D. (2014). Relaciones entre decodificación, conocimiento léxico-semántico e inferencias en niños de escolaridad primaria. *Interdisciplinaria. Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 31 (2), 259-274. doi:10.16888/interd.2014.31.2.5

- Weizman, Z. & Snow, C. (2001). Lexical input as related to children's vocabulary acquisition: Effects of sophisticated exposure and support for meaning. *Developmental Psychology*, 37 (2), 265-279. doi:10.1037/0012-1649.37.2.265
- Zipoli, R., Coyne, M. & Mccoach, D. (2011). Enhancing vocabulary intervention for kindergarten students: Strategic integration of semantically related and embedded word review. *Remedial and Special Education*, 32(2), 131-143. doi:10.1177/0741932510361262
- Zucker, T. A., Cabell, S. Q. & Pico, D. L. (2021). Going Nuts for Words: Recommendations for Teaching Young Students Academic Vocabulary. *The Reading Teacher*, 74(5), 581-594. doi:10.1002/trtr.1967