

La conversación en el aula: oportunidades para el aprendizaje de vocabulario

Alejandra Menti

Conicet (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas),
Cil (Centro de investigaciones Lingüísticas)

Celia Rosemberg

Conicet (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas),
Ciipme (Centro Interdisciplinario de Investigaciones
en Psicología, Matemática y Experimental)

Resumen

El presente estudio se enmarca en conceptos y supuestos teóricos inscriptos en la perspectiva psicolingüística que sitúa la adquisición y el aprendizaje de vocabulario en el marco de las premisas centrales de las teorías socioculturales del desarrollo humano.

Trabajos muy recientes han destacado el papel relevante que adquiere el vocabulario no solo en el acceso inicial a la alfabetización sino también durante todo el proceso que conduce al dominio de los procesos de comprensión y producción de textos escritos. Sin embargo, estas investigaciones no han indagado en las oportunidades que los niños tienen para acrecentar su repertorio léxico durante los intercambios conversacionales áulicos de la escuela primaria.

Este trabajo, por tanto, se propone comparar los movimientos que las maestras emplean para explicar palabras no familiares en el marco de situaciones de enseñanza en 1° grado de escuelas primarias de la provincia de Córdoba.

Para ello, se analizaron situaciones video-filmadas que involucraron el desarrollo de una unidad temática del área de ciencias sociales. A partir un análisis inductivo de los datos, se elaboró un sistema de dimensiones y categorías que permitió describir la calidad de las oportunidades que se proporciona a los niños en las situaciones de enseñanza, en términos de la cantidad y diversidad del vocabulario a que se hallan expuestos y de los movimientos que ponen en juego las maestras para apoyar su aprendizaje.

1. Introducción

Investigaciones muy recientes han puesto de manifiesto que el éxito o las dificultades en el proceso de alfabetización se encuentran asociados a una serie de variables que se desarrollan a una edad muy temprana, entre las cuales, tienen un papel relevante la amplitud y la calidad del vocabulario. En efecto, si se considera el proceso de alfabetización, en sentido amplio, como el acceso al mundo de los conocimientos –la ciencia, el arte y los lenguajes simbólicos- que la humanidad ha producido a lo largo de su historia (Borzzone, Rosemberg, Diuk, Silvestri y Plana, 2004), resulta evidente la importancia que reviste la adquisición de un vocabulario amplio y diverso tanto para la comprensión y producción del lenguaje oral (Snow, 1972) como para la comprensión y producción de textos escritos y en el aprendizaje a partir de ellos (Just y Carpenter, 1987, 1992; Duin y Graves, 1987; Nagy, 1988).

En diversos estudios se ha identificado y descrito el papel relevante que tiene el desarrollo del vocabulario en el aprendizaje de la lectura y la escritura (Biemiller, 2006). La amplitud de vocabulario está relacionada con el desempeño en lectura y escritura en la escuela primaria. Los resultados de diversos estudios mostraron una asociación entre el vocabulario y el reconocimiento de palabras (Snow, Tabors, Nicholson y Kurland, 1995). Sin embargo, otros trabajos señalan que la relación entre estas variables es indirecta: la amplitud del vocabulario se halla asociada a la calidad de la forma fonológica de las palabras, que a su vez, influye en el desarrollo de la conciencia fonológica, así como también, en el aprendizaje de la escritura y la lectura de palabras (Goswami, 2002). Los efectos de la amplitud de vocabulario se observan también más a largo plazo en tercer y cuarto grado. Un vocabulario amplio posibilita que las representaciones de significado sean flexibles, confiables, interrelacionadas y fácilmente recuperables. El vocabulario constituye uno de los mejores

predictores de la comprensión lectora (Joshi, 2005; Biemiller, 2006; Sénéchal, Oulette & Rodney, 2006; Perfetti, 2007; Protopapas, Sideridis, Mouzaki & Simos, 2007).

En el momento de ingreso a la escolaridad, a los 6 años, el vocabulario infantil varía de 2000 a 14000 palabras (Bloom, 2002). Este rango de variación, que se amplía aún más en el curso de la escolaridad - entre 3000 y 25000 en tercer grado y entre 4.700 y 51.000 en sexto (Wysocki y Jenkins, 1987)- puede atribuirse a las experiencias preescolares de los niños. Los estudios realizados en el medio familiar mostraron que la amplitud de vocabulario de un niño está en gran medida determinado por el número de palabras que emplean sus padres (Hart y Risley, 1995; Weizman y Snow, 2001), por el grado de sofisticación de las palabras escuchadas, así como también por la cantidad y el tipo de estrategias que los adultos emplean para clarificar el significado de estas palabras (Biels y Tabors, 1995; Weizman y Snow, 2001).

Por su parte, las investigaciones que abordan las oportunidades que tienen los niños de aprender palabras en el medio escolar son menos numerosas que las realizadas en contextos familiares. Estos trabajos se han centrado principalmente en el análisis de las estrategias de las maestras de jardín de infantes, para explicar palabras nuevas o no familiares a los niños. Torr y Scott (2006) compararon situaciones interactivas de lectura de textos con niños pequeños en el hogar y en el jardín de infantes y encontraron que las maestras, a diferencias de las madres, tienden a focalizarse en mayor medida y de modo más explícito en el vocabulario semánticamente complejo. Asimismo, Rosemberg y Silva (en prensa) elaboraron una serie de categorías que dan cuenta de los distintos movimientos interaccionales por medio de los cuales las maestras logran en la interacción una mayor precisión léxica. Entre estos movimientos reconocen: movimientos de denominación, de corrección, de expansión, de generalización y de ejemplificación. Por su parte, Danis, Bernard y Leproux (2000) encontraron que cuando las maestras de jardín de infantes empleaban, en la interacción, léxico referido a categorías superordinadas los niños tendían también a emplear estas mismas categorías más abstractas en su propio discurso. Asimismo, Dickinson et al (1993), observan que la adquisición rápida y exitosa de vocabulario en niños de jardín de infantes se relaciona con las situaciones de interacción. En efecto, si bien un niño puede aprender vocabulario solo y con una sola exposición, los niños aprenden de modo más rápido y eficiente en situaciones de interacción tales como conversaciones extensas con la docente, situaciones de lectura de libros y juegos compartidos.

Los estudios realizados en el contexto de la escuela primaria no han abordado la cantidad y la diversidad del vocabulario a que los niños tienen acceso en las situaciones de enseñanza en el aula. Aun cuando las investigaciones clásicas sobre la interacción en este nivel educativo han identificado desde diferentes perspectivas (Sinclair y Coulthard, 1975; Mehan, 1979; Cazden, 1983; Macbeth, 2004), los movimientos interaccionales que constituyen la matriz para los procesos de elaboración del conocimiento, no han descrito en detalle aquellos movimientos de los docentes que se focalizan en la introducción o explicación de vocabulario no familiar a los niños.

A pesar de la importancia que el vocabulario ha mostrado tener no solo en el acceso inicial a la alfabetización sino también a lo largo de todo el proceso que conduce al dominio de los procesos de comprensión y producción de textos escritos (Just y Carpenter, 1987, 1992; Duin y Graves, 1987; Nagy, 1988; Snow, 1972), las investigaciones no han atendido a las oportunidades que los niños tienen para incrementar su repertorio léxico en el contexto de la escuela primaria. Este trabajo tiene, precisamente, como objetivo presentar un sistema de dimensiones y categorías desarrollado para analizar la calidad de las oportunidades que se proporciona a los niños en las situaciones de enseñanza, en términos de la cantidad y diversidad del vocabulario a que se hallan expuestos y de los movimientos conversacionales que ponen en juego las maestras para apoyar la comprensión del vocabulario no familiar a los niños. El sistema de categorías se ilustra en el presente trabajo a través del análisis de situaciones de enseñanza en dos primeros grados de la escuela primaria.

2. Metodología empleada en la elaboración del sistema de dimensiones y categorías.

En el presente trabajo el sistema de dimensiones y categorías elaborado para analizar la calidad de las oportunidades que se les brindan a los niños en el contexto de la escuela primaria para ampliar su vocabulario atiende a 1) el número total de palabras (*tokens*) y a la variedad de tipos distintos de palabras (*types*) que los niños escuchan en el contexto del aula; 2) los movimientos interaccionales que las maestras ponen en juego para apoyar la comprensión de palabras no familiares para los niños y a las características que adoptan estos movimientos.

2.1) Con el objeto de determinar la cantidad total de palabras (*tokens*) y la variedad de tipos distintos de palabras (*types*) que configuran el entorno lingüístico del niño en el aula se emplea el programa *Clan* (Computerized Language Analysis) desarrollado por Brian Mac Whinney y Catherine Snow (1985, 1990), que requiere la transcripción de registros audio o videograbados de acuerdo a las normas del sistema *Chat* de la base de datos del *Childes* (Child Language Data Exchange System). Dicho programa proporciona medidas cuantitativas 1) del número total de palabras emitidas en las situaciones de enseñanza, 2) de la variedad de palabras empleadas y 3) de los turnos de habla de cada uno de los participantes. Asimismo, este programa permite la medida del número de turnos de habla empleados por las maestras durante el desarrollo de la situación de enseñanza, para su posterior categorización considerando si en ellos la maestra se focaliza el vocabulario, definiendo, explicando o aclarándolo.

2.2) Para identificar y describir los movimientos de las maestras que se focalizan en el vocabulario no familiar se emplea un procedimiento cualitativo, el Método Comparativo Constante (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1992). Este procedimiento que facilita el análisis inductivo de registros video-filmados de situaciones de enseñanza dio lugar a la elaboración de un sistema de dimensiones y categorías de los movimientos interaccionales que se sustenta tanto en esa base empírica como en los resultados de investigaciones previas; en particular en los trabajos de Weizman y Snow y Snow y Tabors y en el trabajo de Rosemberg y Silva, (en prensa) que retoma las categorías desarrolladas en el marco del análisis conversacional (Schegloff, Jeferson & Sacks, 1977; McHoul, 1978; Macbeth, 2004).

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

3.1 Tipo de Movimiento conversacional en el tratamiento del vocabulario

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

3.11 *Movimiento de reparación*: Los movimientos de reparación implican un problema en la comprensión mutua y un intento por reestablecerla. Se trata de movimientos que involucran el reconocimiento, por parte de la maestra, de que una palabra en sus intervenciones o en la intervención de un niño resulta problemática debido a su imprecisión, a su ambigüedad, o a que algunos niños desconocen su significado. Involucran, asimismo, el intento de reparar este problema de comprensión en ese turno o en los turnos siguientes.

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

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

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

3.2. *Actos en el tratamiento de vocabulario*

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

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

3.22. *Ajuste*: En el intercambio verbal, cuando un niño se refiere a un concepto específico empleando un término que no coincide con el alcance o las relaciones que dicho concepto posee en ese grupo social, la maestra le ofrece un nombre alternativo que se ajusta al del medio comunitario.

3.23. *Expansión*: En el intercambio verbal, la maestra retoma y amplía la emisión de un niño centrándose, por ejemplo, en las características perceptivas y funcionales del concepto aludido como así también en las relaciones temáticas entre ese concepto y otros o en información ortográfica.

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

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

3.3. *Grado de explicitud del tratamiento del vocabulario*

Esta dimensión describe el grado de explicitud con el que tiene lugar el tratamiento que la maestra realiza del vocabulario no familiar

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

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

3.4 *Información lingüística y no lingüística en las que el niño puede apoyarse para inferir el significado del vocabulario no familiar*

Esta dimensión describe el tipo de información disponible en el intercambio para que el niño pueda inferir el significado de la palabra no familiar

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

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

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

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

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

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

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

4. *La aplicación del sistema de dimensiones y categorías a la identificación de estilos de interacción en el tratamiento del vocabulario.*

En este trabajo se presenta, a modo de ilustración, el análisis realizado, según la metodología descripta, de dos situaciones de enseñanza que tuvieron lugar en dos clases de 1° grado de dos escuelas públicas del Departamento Colón de la Provincia de Córdoba. Las maestras de ambos grados tenían más de 15 años de experiencia en la docencia. Los dos grupos de niños eran heterogéneos en cuanto a su nivel socioeconómico de procedencia. Ambas situaciones de enseñanza estaban centradas en la misma unidad temática del área de ciencias sociales, “Tipos de trabajos”, y tuvieron una duración de 2 horas cátedra.

El análisis de estas situaciones de enseñanza, considerando las dimensiones y categorías presentadas mostró diferencias en los entornos que se generan para el aprendizaje de vocabulario en los dos grados. Estas diferencias se observaron tanto en relación al número total y a la diversidad de palabras que los niños tienen la oportunidad de escuchar en las clases como también en relación a la cantidad y al tipo de movimientos interaccionales de las maestras destinados a introducir palabras desconocidas o poco frecuentes en la comunidad de los niños, o a explicar o elaborar el significado de estas palabras poco frecuentes.

Los datos que permiten la comparación cuantitativa de las propiedades lexicales- número total y tipos diversos de palabras- que caracterizan las situaciones de enseñanza que generan cada una de las maestras se presentan en el cuadro 1.

Cuadro 1: *Número total de palabras y tipos de palabras en las situaciones de enseñanza*

| | Escuela A | Escuela B |
|--------------------------------|-----------|-----------|
| Palabras | 3583 | 2747 |
| Tipos de palabras diversas | 735 | 675 |
| Razón: Tipo de palabra/palabra | 0.205 | 0.246 |

Como se observa en el cuadro, la maestra de la escuela A emplea un número mayor de palabras que la maestra de la escuela B (3583 versus 2747) y también, en términos absolutos, una mayor cantidad de tipos diferentes de palabras (735 versus 675). Pero la diferencia entre ambas maestras es mucho mayor en relación al número total de palabras emitidas que a la cantidad de palabras diversas. En efecto, la maestra de la escuela A emite un 23.33% más de palabras que la maestra de la escuela B y sólo un 8.17% de palabras diferentes que ella. En este sentido, es posible afirmar que las intervenciones de la maestra que configuran la clase en la escuela B presentan una mayor densidad léxica que las que configuran la clase en la escuela A, tal como lo mide también la razón entre el número total de palabras y la cantidad de palabras diversas (Escuela A: 0.205, Escuela B: 0.246).

Las diferencias entre ambas situaciones de enseñanza, en cuanto a las propiedades lexicales que configuran su entorno lingüístico, se ponen también de manifiesto cuando se atiende a la cantidad de

turnos de intervención de las maestras que se focalizan en el tratamiento de vocabulario. Estos datos se muestran en el cuadro 2.

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

| Turnos de habla | Maestra A | Maestra B |
|--|----------------|----------------|
| Turnos de habla durante la situación espontánea | 312 | 203 |
| Total turnos de habla dedicados al tratamiento del vocabulario | 65 (20.83%) | 89 (43.84%) |

Aún cuando la maestra de la escuela A interviene en el intercambio en mayor medida que la maestra de la escuela B (312 turnos de habla versus 203), un número menor de sus turnos de habla están destinados a precisar, aclarar, explicar, definir y expandir el vocabulario no familiar a los niños. Esta diferencia es observable incluso en términos absolutos (Escuela A: 65 y Escuela B: 89) y en el porcentaje que estos turnos representan del total de turnos de habla en cada situación de enseñanza (Escuela A: 20.83% y Escuela B: 43.84%). Al margen de estas diferencias que se observan entre las maestras en la cantidad de turnos destinados al tratamiento del vocabulario, cuando el análisis, presentado en los cuadros 3, 4, 5 y 6 se centra específicamente en estos turnos de habla se pone de manifiesto que, al menos en estas situaciones de enseñanza, las maestras no sólo difieren en cuánto se focalizan en el vocabulario no familiar o desconocido para los niños sino también en por qué y cómo lo hacen.

Cuadro 3: Porcentaje de los distintos movimientos conversacionales dedicados al tratamiento de vocabulario en las situaciones de enseñanza

| Movimiento conversacional | Maestra A | Maestra B |
|---------------------------|-----------|-----------|
| a. Reparación | (8.11%) | (8%) |
| b. Corrección | (32.43%) | (20%) |
| c. Ampliación | (54.05%) | (68%) |
| d. No repara o no corrige | (5.41%) | (4%) |

Cuadro 4: Porcentaje de actos dedicados al tratamiento de vocabulario en las situaciones de enseñanza

| Actos en el tratamiento de vocabulario | Maestra A | Maestra B |
|--|-----------|-----------|
| a. Ajuste | (23.08%) | (13.63%) |
| b. Expansión | (42.31%) | (77.27%) |
| c. Denominación | (26.92%) | (4.55%) |
| d. Generalización | (7.69%) | (4.55%) |

Cuadro 5: Porcentaje de casos de grado de explicitud del tratamiento del vocabulario

| Grado de explicitud | Maestra A | Maestra B |
|----------------------------------|-----------|-----------|
| a. Explícito: alude a la palabra | (5.88%) | (23.53%) |
| b. Explícito: alude al objeto | (23.53%) | (52.94%) |
| c. Implícito | (70.59%) | (23.53%) |

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

| Información lingüística y no lingüística para inferir significado | Maestra A | Maestra B |
|---|-----------|-----------|
| a. Información sintáctica | (20%) | (20%) |
| b. Información semántica | (15%) | (40%) |
| c. Información fonética | (0%) | (4%) |
| d. Información prosódica | (5%) | (4%) |
| e. Información gestual | (35%) | (16%) |
| f. Información del contexto situacional | (20%) | (8%) |
| g. Conocimientos previos | (5%) | (8%) |

La información cuantitativa que se muestra en los cuadros 3, 4, 5 y 6 permite caracterizar los estilos de interacción en el tratamiento de vocabulario de ambas maestras poniendo de relieve las diferencias entre ellas en las dimensiones consideradas. En efecto, si se atiende a los datos en el cuadro 3, se observa que mientras que la maestra de la escuela B se focaliza en el vocabulario principalmente con el fin de ampliar la información relativa a un término particular (68 %) y en menor medida para corregir el error de un niño en el empleo de una palabra (20%), en la maestra de la escuela A se reduce el porcentaje de movimientos conversacionales destinados a ampliar la información relativa a una palabra (54.05%) y se incrementa el porcentaje de movimientos destinados a corregir el empleo equivocado de palabras por los niños (32.43%). En la misma dirección, los datos presentados en el cuadro 4 muestran que el mayor porcentaje de actos de la maestra de la escuela B referidos al vocabulario (77.27%) está destinado a expandir el conocimiento de los niños en relación a la palabra proporcionándole información sobre las características perceptivas y funcionales, relaciones temáticas y/o información ortográfica. En la escuela A, en cambio, el porcentaje de actos de la maestra realizados con este objeto se reduce al 42.31% y se incrementan significativamente los porcentajes de actos de la maestra destinados a denominar (26.92%) y a proporcionar términos más ajustados a los conceptos a los que los niños pretenden hacer referencia (23.08%). La maestra de la escuela B generalmente (76.47% de los casos, cuadro 5) aborda la definición de una palabra de modo explícito y los niños tienen disponible principalmente información semántica y sintáctica en las intervenciones de la maestra (40% y 20%, cuadro 6) para inferir el significado de la palabra nueva. Por su parte, la maestra de la escuela A generalmente aborda la definición de las palabras de modo implícito (70.59% de los casos, cuadro 5) y proporciona a los niños información del contexto situacional y gestual (35% y 20%, cuadro 6) para inferir el significado de la palabra no familiar. En síntesis, el breve análisis presentado muestra que el sistema de dimensiones y categorías presentado en tanto permite describir las propiedades lexicales del entorno lingüístico de los niños – cantidad y variedad de las palabras que escuchan- así como también identificar y caracterizar los estilos de interacción de las maestras cuando se focalizan en palabras no familiares para los niños puede constituir una herramienta útil para analizar la calidad de las oportunidades que se les ofrecen a los niños en el contexto de las situaciones de enseñanza para desarrollar su vocabulario.

5. Bibliografía

- Beals, D. & Tabors, P. (1995). Arboretum, bureaucratic, and carbohydrates: Preschoolers' Exposure to Rare Vocabulary at Home. *First Language* (15), 57-76.
- Biemiller, A. (2006). Vocabulary development and instruction: A prerequisite for school learning. In S. Neumann & D. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research*, 41-51. New York: Guilford.
- Bloom, P. (2002). *How children learn the meanings of words*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Borzzone, A.M.; Rosemberg, C.; Diuk, B.; Silvestri, A. y Plana, D. (2004) *Niños y maestros por el camino de la alfabetización*, RAE - ETIS - Fundación Arcor y Antorchas - Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

- Mac Whinney, B. Y Snow, C. (1985). The Child Language Data Exchange System. *Journal of Child Language* (12), 271- 296.
- Mac Whinney, B. Y Snow, C. (1990). The Child Language Data Exchange System: an update. *Journal of Child Language* (17), 457- 472.
- Cazden, C. (1983). Adult assistance to language development: Scaffolds, models, and direct instruction. In R. P. Parker & F. A. Davis (Eds.). *Developing literacy: Young children's use of language*, 3-18. Newark, DE: International Reading Association.
- Danis, A., Bernard, J.M. & Leproux, C. (2000). Shared picture-book reading: A sequential analysis of adult-child verbal interactions. *Journal of Developmental Psychology* (18), 369-388.
- Dickinson, D. K., Cote, L., & Smith, M. W. (1993). Learning vocabulary in preschool: Social and discourse contexts affecting vocabulary growth. In C. Daiute (Ed.) *The development of literacy through social interaction. New directions for child development*. San Francisco, CA: Jossey-Bass (61), 67-78.
- Duin, A. H.; & Graves, M. (1987). Intensive vocabulary instruction as a prewriting technique. *Reading Research Quarterly*, XXII(3), 311-330.
- Glaser, B. y Stauss, A. (1967). *The Discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.
- Goswami, U. (2002). Early phonological development and the acquisition of literacy. En S. Neuman & D. Dickinson. (Eds.). *Handbook of early literacy research*, 111-125 Londres: The Guilford Press.
- Hart, B. & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the every day experience of young American children*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Joshi, R. (2005). Vocabulary: A Critical Component of Comprehension. *Reading & Writing Quarterly*, 21 (3), 209-219.
- Just, M.A. y Carpenter, P.A. (1987). *The psychology of reading and language comprehension*. Newton MA: Allyn y Bacon.
- Just, M.A. y Carpenter, P.A. (1992). A capacity theory of comprehension: Individual differences in working memory. *Psychological Review*. 98, 122-149.
- Macbeth, D. (2004) The relevance of repair for classroom correction. *Language in Society* 33, 703-736.
- McHoul, A. (1978) The organization of turns al formal talk in the classroom. *Language in Society*, 7, 182-213.
- Mehan, H. 1979. *Learning Lessons*. Cambridge, Ma: Harvard University Press.
- Nagy, W. (1988). *Teaching Vocabulary to Improve Reading Comprehension*. IRA: Delaware.
- Perfetti, C. (2007). Reading Ability: Lexical Quality to Comprehension. *Scientific Studies of Reading* 11(4), 357-383
- Protopapas, A.; Sideridis, G.; Mouzaki, A. & Simos, P. (2007). Development of Lexical Mediation in the Relation between Reading Comprehension and Word Reading Skills in Greek. *Scientific Studies of Reading*, 11(3), 165-197.
- Rosemberg, C. y Silva, M. L. (en prensa). La interacción maestra niños y el desarrollo de conceptos en el jardín de infantes.
- Schegloff, E., Jefferson, G., Sacks, H. (1977). The preference for selfcorrection in the organization of repair in conversation. *Language*, 53 (2), 361-382.
- Sénéchal, M.; Oulette, G; & Rodney, D. (2006). The Misunderstood Giant: On the Predictive Role of Early Vocabulary to Future Reading. Dickinson, D. & Neuman, S. (eds). *Handbook of Early Literacy Research* (2), 173-182.
- Sinclair, J. y Coulthard, M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse*. London: Oxford Univ. Press.
- Snow, C.E. (1972). Mothers' speech to children learning language. *Child Development* (43), 549-565.

(Bibliografía acotada por cuestiones de espacio)