

LA ENSEÑANZA DEL VOCABULARIO EN LAS CLASES DE CIENCIAS ANÁLISIS DE LOS MOVIMIENTOS CONVERSACIONALES DE LAS DOCENTES

Alejandra Menti

Conicet - Centro de Investigaciones Lingüísticas,
Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba | Argentina
alejandramenti@yahoo.com.ar

Celia Rosemberg

Conicet - Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología, Matemática y Experimental,
Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires | Argentina
crrosem@hotmail.com

Resumen

Este trabajo de enmarca en aportes teóricos de la perspectiva psicolingüística que explican la adquisición y el aprendizaje lingüístico a partir de aspectos sociopragmáticos, cualitativos y cuantitativos, manifestados en situaciones de interacción (Tomasello, 1998; Nelson, 1996, Weizman y Snow, 2001). En el encuadre de estas teorías, el presente estudio se propone analizar los intercambios conversacionales en clases de ciencias en 1º grado de la escuela primaria con el objeto de identificar la amplitud y la diversidad de vocabulario presente en el discurso de las maestras, como así también describir los movimientos interaccionales que las docentes emplean para explicar palabras no familiares. El corpus del trabajo está conformado por transcripciones de observaciones videofilmadas de distintas situaciones de enseñanza registradas en dos primeros grados de dos escuelas públicas de la Provincia de Córdoba. En cada curso se analizaron 1) situaciones naturales de enseñanza en las que la maestra desarrollaba, según su planificación, una unidad temática del área de Ciencias Sociales; 2) situaciones inducidas a partir de la lectura de textos expositivos que versaban sobre los temas tratados en la unidad. El análisis cuantitativo de la información se llevó a cabo empleando el programa informático CLAN (Computerized Language Analysis). Dicho sistema permitió obtener medidas cuantitativas de: 1) la frecuencia y la diversidad del vocabulario en las emisiones de la maestra; 2) turnos de habla de la maestra. El análisis cuantitativo se complementó con un análisis cualitativo de las intervenciones de las maestras. A partir de un procedimiento cualitativo, el Método Comparativo Constante (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1990), se elaboró un sistema de dimensiones y categorías que permitió describir los movimientos que ponen en juego las maestras para apoyar el aprendizaje de vocabulario poco frecuente o desconocido para los niños.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se enmarca en la perspectiva psicolingüística que atiende a las bases socioculturales del desarrollo humano (Nelson, 1996). Desde esta perspectiva, diversas investigaciones coinciden en señalar el papel altamente preponderante que adquieren los intercambios conversacionales entre la maestra y los niños en el aprendizaje de vocabulario.

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

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

Entre las investigaciones realizadas en el entorno escolar se destacan los estudios que han tomado como objeto de análisis las clases de jardín de infantes. En ellos se analizan principalmente las estrategias de las maestras para explicar palabras nuevas o no familiares a los niños (Dickinson *et al.*, 1993; Danis, Bernard y Leproux, 2000; Torr y Scout, 2006; Rosemberg y Silva, en prensa). Por su parte, los trabajos realizados acerca de la interacción en clases de la escuela primaria no han contemplado la cantidad y la diversidad del vocabulario a que los niños tienen acceso en las situaciones de enseñanza en el aula. A pesar de que las investigaciones clásicas sobre las conversaciones 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.

Los trabajos que específicamente analizan los intercambios conversacionales en clases de ciencias, se centran en su mayoría en clases de ciencias naturales en la escuela secundaria (Lemke, 1997, De Longhi, 2000, Espinoza *et al.*, 2009). Estos trabajos mostraron que las clases de ciencias se caracterizan por integrar textos expositivos orales compuestos de términos científicos referidos a conceptos, muchas veces, desconocidos por los alumnos (Espinoza *et al.*, 2009). Como sostiene Lemke (1997), estos términos no se encuentran aislados sino interrelacionados semánticamente, conformando patrones temáticos, que constituyen, a su vez, el contenido de un área específica del conocimiento.

Por su parte, los estudios focalizados en el aprendizaje de vocabulario durante la lectura de un texto sostienen que puede haber un aprendizaje incidental de nuevas palabras pero el porcentaje de palabras aprendidas por este medio es mínimo porque el contexto del texto escrito no contribuye en general a identificar el significado (Schatz y Baldwin, 1986; Fukkink y De Glopper, 1998; Kuhn y Stahl, 1998), excepto en los casos en el que en el mismo texto se explica el nuevo concepto (Herman *et al.*, 1987) o en los casos

en los que el adulto mediatiza el aprendizaje del vocabulario complejo presente en el texto (Rosemberg, Borzone y Diuk, 2000).

Recuperando ambas líneas de trabajos, en el presente estudio se analizan distintos tipos de situaciones de enseñanza en clases de ciencias sociales de 1º grado de la escuela primaria: situaciones naturales en las que la interacción entre la maestra y los niños no está basada en la lectura de un texto escrito y situaciones de interacción inducidas a partir de la lectura de un texto expositivo escrito. El análisis se centra en la caracterización de los estilos que muestran las maestras en el tratamiento del vocabulario durante las clases de ciencias, atendiendo tanto a la cantidad y diversidad del vocabulario que configura sus clases, como a los movimientos interaccionales que ponen en juego para explicar y aclarar el significado del vocabulario no familiar a los niños. El análisis atiende asimismo a la identificación de eventuales diferencias en estos aspectos en los dos tipos de clases analizadas: situaciones de interacción naturales en las que la interacción no se hallaba basada en un texto escrito y situaciones inducidas a través de la lectura de texto expositivo.

METODOLOGÍA EMPLEADA EN LA ELABORACIÓN DEL SISTEMA DE DIMENSIONES Y CATEGORÍAS

El corpus de este trabajo está conformado por 4 situaciones de enseñanza, registradas durante clases de Ciencias Sociales en 2 primeros grados pertenecientes a 2 escuelas públicas localizadas en el departamento Colón de la provincia de Córdoba.

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

Para analizar el corpus de datos se emplearon dos tipos de procedimientos: cuantitativos y cualitativos. Por un lado, se utilizó el programa *Clan* (Computerized Language Analysis) (Mac Whinney y Snow, 1985, 1990) para determinar la cantidad de palabras (*tokens*) y los tipos distintos de palabras (*types*) que conforman el contexto lingüístico del niño en el aula. Este programa requiere para operar que los registros videograbados estén transcritos de acuerdo a las normas del sistema *Chat* de la base de datos del *Chil-des* (Child Language Data Exchange System). El programa *Clan* permitió obtener medidas cuantitativas de 1) la cantidad de palabras pronunciadas en las situaciones de enseñanza, 2) la diversidad de palabras emitidas y 3) el número total de turnos de habla de cada uno de los participantes.

Por otra parte, a partir de un procedimiento cualitativo, el Método Comparativo Constante (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1990), se identificaron y describieron los movimientos de las maestras focalizados en el vocabulario no familiar o desconocido. Este método cualitativo, facilitó el análisis inductivo de los datos mediante un *sistema de dimensiones y categorías* que categoriza los movimientos interaccionales de las docentes (Menti y Rosemberg, 2009). Este sistema fue elaborado a partir de los resultados de las investigaciones de Weizman y Snow, 2001; Beals (1997); Beals y Tabor (1995) y de Rosemberg y Silva, (en prensa).

EL SISTEMA DE DIMENSIONES Y CATEGORÍAS PARA ANALIZAR LOS MOVIMIENTOS INTERACCIONALES DE LAS MAESTRAS

Tipo de Movimiento conversacional en el tratamiento del vocabulario

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

- **Movimiento de reparación:** Los movimientos de reparación implican un problema en la comprensión mutua y un intento por reestablecerla. Se trata de movimientos que involucran el reconocimiento, por parte de la maestra, de que una palabra en sus intervenciones o en la intervención de un niño resulta problemática debido a su imprecisión, a su ambigüedad, o a que algunos niños desconocen su significado. Involucran, asimismo, el intento de reparar este problema de comprensión en ese turno o en los turnos siguientes.
- **Movimiento de corrección:** A diferencia de los movimientos de reparación, los movimientos de corrección no se hallan orientados al logro de la comprensión compartida y de la intersubjetividad sino al tratamiento del error en la emisión de alguno de los niños. En estos casos, si bien la docente comprende a qué quiere aludir el niño, corrige las imprecisiones que presenta el uso que el niño hace de vocabulario.
- **Movimiento de ampliación:** Estos movimientos no se focalizan en el vocabulario con el objeto de reparar problemas comunicativos en la conversación ni de corregir respuestas erróneas; resultan, en cambio, de la finalidad heurística de la situación. Se trata de movimientos que, en el marco de la distancia epistémica entre el niño y la maestra, extienden la información proporcionada por el niño configurando procesos de enseñanza a través de la conversación
- **No repara o no corrige:** Categoriza la ausencia de un movimiento de reparación o de corrección por parte de la maestra en aquellos casos en los que hubiera resultado necesario por una fractura en la comprensión comunicativa o una equivocación en la emisión en alguno de los participantes.

Actos en el tratamiento de vocabulario

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

- **Denominación:** En el intercambio verbal, cuando un niño se refiere a un concepto determinado con un término vago o general o lo indica por medio de una expresión deíctica o un gesto la maestra le ofrece un término lingüístico preciso para referirse a dicho concepto.
- **Ajuste:** En el intercambio verbal, cuando un niño se refiere a un concepto específico empleando un término que no coincide con el alcance o las relaciones que dicho concepto posee en ese grupo social, la maestra le ofrece un nombre alternativo que se ajusta al del medio comunitario.
- **Expansión:** En el intercambio verbal, la maestra retoma y amplía la emisión de un niño centrándose, por ejemplo, en las características perceptivas y funcionales del concepto aludido como así también en las relaciones temáticas entre ese concepto y otros o en información ortográfica.
- **Generalización:** En el intercambio verbal, las maestras mencionan el concepto supraordinado en el que puede incluirse el concepto mencionado por el niño.
- **Ejemplificación:** En el intercambio las maestras mencionan conceptos subordinados al concepto al que el niño se refiere.

Grado de explicitud del tratamiento del vocabulario

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

- **Explícito:** En esta categoría se incluyen los intercambios conversacionales en los que la maestra emplea verbos de decir; frases que establecen relaciones de equivalencia –es lo mismo–; de oposición; de inclusión –dentro de, es un– o causales –o sea que–. Dentro de esta categoría se distinguen aquellos movimientos en los que: 1) se alude a la palabra o 2) se hace referencia al objeto o entidad.
- **Implícito:** Se consideran dentro de esta categoría los movimientos en los que la maestra yuxtapone o bien en su propia emisión, o bien de modo adyacente a la emisión del niño un término o paráfrasis sinonímica o un vocablo más preciso al proporcionado por el alumno.

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

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

- **Información sintáctica:** Alude a la información sintáctica, que proporcionan conectores causales –o sea que–, el uso de conjunciones disyuntivas, de isomorfismos, de estructuras sintácticas comparativas, en los movimientos interaccionales de las maestras focalizados en el vocabulario nuevo, información en la que el niño puede apoyarse para inferir el significado.
- **Información semántica:** Alude a la información semántica que acompaña a la palabra no familiar, en la que los niños pueden apoyarse para comprender la nueva palabra introducida.

- **Información fonética:** Se incluyen en esta categoría los movimientos en los que la docente prolonga sonidos correspondientes a una palabra no conocida o poco frecuente para los niños, o que ella considera necesaria de resaltar.
- **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.
- **Información gestual:** En esta categoría se incluyen los movimientos en los que la maestra se vale de gestos o dramatizaciones para solicitar un término en particular, para establecer relaciones entre conceptos o para reforzar la descripción de una acción o de un objeto.
- **Información del contexto situacional:** Esta categorización incluye aquellos movimientos conversacionales en los que la maestra se vale del señalamiento de dibujos o fotografías para complementar la explicación del significado de una palabra o indica en el contexto situacional el referente al cual hace referencia el vocablo.
- **Conocimientos previos:** Esta categoría contiene aquellos movimientos en los que la docente recupera la información conocida por los niños para solicitar un término específico o establecer relaciones entre vocablos, ya sea temáticas o de inclusión.

LA APLICACIÓN DEL SISTEMA DE DIMENSIONES Y CATEGORÍAS A LA DESCRIPCIÓN DE ESTILOS DE INTERACCIÓN EN EL TRATAMIENTO DEL VOCABULARIO Y A LA IDENTIFICACIÓN DEL IMPACTO DE LA PRESENCIA DE UN TEXTO EXPOSITIVO EN LA INTERACCIÓN

En este apartado, se presentan los resultados de un análisis preliminar realizado, según la metodología descrita, de cuatro situaciones de enseñanza –dos naturales y dos inducidas– desarrolladas en clases de 1º grado de dos escuelas públicas del Departamento Colón de la Provincia de Córdoba. Las maestras de ambos grados tenían más de 15 años de trayectoria en la práctica docente. Los dos grupos de alumnos, por su parte, eran heterogéneos en cuanto a su nivel socioeconómico de procedencia. Las distintas situaciones de enseñanza-naturales o espontáneas y de textos expositivos- estuvieron concentradas en el desarrollo de la misma unidad temática del área de Ciencias Sociales, “Tipos de trabajos”, y tuvieron una duración de 1 hora cátedra.

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

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

	SITUACIÓN NATURAL		SITUACIÓN DE TEXTO EXPOSITIVO	
	Maestra A	Maestra B	Maestra A	Maestra B
Palabras	1792	1374	1261	1711
Tipos de palabras diversas	367	338	299	520
Razón: Tipo de palabra/palabra	0,205	0,246	0,237	0,304

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

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

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

Mientras que en las situaciones naturales de enseñanza la diferencia entre ambas maestras es mayor en relación al número total de palabras emitidas que a la cantidad de palabras diversas, estas diferencias se invierten significativamente durante el desarrollo de las situaciones inducidas mediante textos expositivos. En efecto, en la situación natural, la maestra de la escuela A emite un 23,33 % más de palabras que la maestra de la escuela B y sólo un 7,91 % de palabras diferentes que ella. En la situación inducida, por su parte, la maestra B produce un 26,31 % más de palabras que la maestra A y, un 42,5 % más de palabras diversas que A. En consecuencia, es posible afirmar que en las clases de la escuela B, las intervenciones de la maestra presentan una mayor densidad léxica que las que configuran la clase en la escuela A, tal como lo mide también la razón entre el número total de palabras y la cantidad de palabras diversas en cada situación (Situación natural: Escuela A: 0,205 y Escuela B: 0,246 vs. Situación inducida: Escuela A: 0,237 y Escuela B: 0,304). Si se atiende al índice de densidad relacional se observa que éste es mayor en las dos clases –natural e inducida– de la maestra B que en las de la maestra A (0,205 vs. 0,246 y 0,237 vs. 0,304).

	Situación natural		Situación de texto expositivo	
	Maestra A	Maestra B	Maestra A	Maestra B
Total de turnos de habla durante cada situación	156	102	108	123
Total turnos de habla dedicados al tratamiento del vocabulario	33 (21,15 %)	45 (44,12 %)	22 (20,37 %)	24 (19,51 %)

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

Si se comparan las intervenciones de las docentes durante las distintas situaciones de enseñanza –natural y de texto expositivo– se observa, que el número total de turnos de habla de cada maestra se modifica según el tipo de situación. En efecto, en la situación natural, la maestra de la escuela A presenta mayor cantidad de intervenciones que la maestra de la escuela B (156 turnos de habla versus 102). En cambio, durante la situa-

ción inducida, los resultados se invierten a favor de la maestra B con 123 intervenciones versus 108 de A.

Con respecto a la cantidad de turnos de habla dedicados al tratamiento del vocabulario, se observa que, la maestra B posee mayor cantidad de intervenciones que A destinadas a precisar, aclarar, explicar, definir y/o expandir el vocabulario no familiar a los niños en la situación no inducida a partir de la lectura de un texto expositivo. Estas diferencias a favor de la maestra B, se observan claramente en términos absolutos (Situación natural: 45 vs. 33) y en términos relativos (44,12 % vs. 21,15 %). En relación a la situación inducida por medio de la lectura de un texto, si bien se observa una pequeña diferencia en términos absolutos a favor de la maestra B (24 vs. 22), en términos relativos esta diferencia se invierte (20,47 % de turnos de la maestra A vs. 19,51 % de la maestra B). Mientras que en la situación natural la maestra B posee mayor proporción de intervenciones que A durante la situación generada a partir de la lectura del texto expositivo, las distancias se acercan, configurando diferencias porcentuales no significativas.

	SITUACIÓN NATURAL		SITUACIÓN DE TEXTO EXPOSITIVO	
	Maestra A	Maestra B	Maestra A	Maestra B
Movimiento conversacional				
Reparación	(8,11 %)	(8 %)	10,34 %	12,5 %
Corrección	(32,43 %)	(20 %)	10,34 %	6,25 %
Ampliación	(54,05 %)	(68 %)	79,32 %	56,25 %
No repara o no corrige	(5,41 %)	(4 %)	0 %	25 %

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

	SITUACIÓN NATURAL		SITUACIÓN DE TEXTO EXPOSITIVO	
	Maestra A	Maestra B	Maestra A	Maestra B
Actos en el tratamiento de vocabulario				
Ajuste	23,08 %	13,63 %	9,37 %	0 %
Expansión	42,31 %	77,27 %	59,37 %	75 %
Ejemplificación	0 %	0 %	3,13 %	0 %
Denominación	26,92 %	4,55 %	21,88 %	16,67 %
Generalización	7,69 %	4,55 %	6,25 %	8,33 %

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

	SITUACIÓN NATURAL		SITUACIÓN DE TEXTO EXPOSITIVO	
	Maestra A	Maestra B	Maestra A	Maestra B
Grado de explicitud				
Explícito: alude a la palabra	5,88 %	23,53 %	16 %	0 %
Explícito: alude al objeto	23,53 %	52,94 %	32 %	46,15 %
Implícito	70,59 %	23,53 %	52 %	53,85 %

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

	SITUACIÓN NATURAL		SITUACIÓN DE TEXTO EXPOSITIVO	
	Maestra A	Maestra B	Maestra A	Maestra B
Información lingüística y no lingüística para inferir significado				
Información sintáctica	20 %	20 %	13,64 %	21,05 %
Información semántica	15 %	40 %	40,91 %	57,9 %
Información fonética	0 %	4 %	2,27 %	0 %
Información prosódica	5 %	4 %	4,55 %	5,26 %
Información gestual	35 %	16 %	25 %	0 %
Información del contexto situacional	20 %	8 %	11,36 %	0 %
Conocimientos previos	5 %	8 %	2,27 %	15,79 %

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

Los cuadros 3, 4, 5 y 6 presentan datos cuantitativos que permiten describir los estilos de interacción en el tratamiento de vocabulario de ambas maestras poniendo de relieve las diferencias entre ellas en las dimensiones consideradas. Los datos muestran, asimismo, diferencias entre las situaciones naturales y las situaciones inducidas a partir de la lectura del texto. Estas diferencias se observan de modo consistente en algunas de las dimensiones consideradas en ambas maestras. Pues bien, si se atiende a la información contenida en el cuadro 3, se observa que durante el desarrollo de las diferentes situaciones de enseñanza- espontáneas e inducidas a partir de la lectura del texto- ambas maestras se focalizan en el vocabulario principalmente con el fin de ampliar la información relativa a un término particular. En tal sentido, la maestra de la escuela A produce un 54,05 % de los movimientos de ampliación durante la situación espontánea e incrementa este número a 79,32 % durante la situación inducida. Por su parte, en la situación espontánea, la maestra de la escuela B emplea el 68 % de los casos a ampliar la información y durante la situación inducida dedica el 56,25 % a esta actividad.

Los datos cuantitativos muestran, asimismo, un impacto consistente en los movimientos interaccionales de ambas maestras cuando la interacción se genera, en la situación inducida, a partir de la lectura de un texto expositivo. En efecto, ambas maestras realizan una mayor cantidad de movimientos destinados a corregir las palabras empleadas por los niños en la situación natural que en la situación inducida a partir de la lectura del texto respecto de la espontánea, (de 32,43 % a 10,34 % y de 20 % disminuye a 6,25%). Asimismo, ambas maestras realizan una mayor cantidad de movimientos destinados a reparar problemas en la comunicación en la situación de texto expositivo que en la situación natural (de 8,11 % a 10,34 % y de 8,11 % a 12,5 %).

En consonancia con los datos presentados en el cuadro 3, la información exhibida en el cuadro 4 muestra que, en las distintas situaciones de enseñanza, el mayor porcentaje de actos referidos al vocabulario por parte de ambas maestras está destinado a expandir el conocimiento de los niños en relación a la palabra, proporcionándole información conceptual sobre las características perceptivas y funcionales, relaciones temáticas y/o información ortográfica (maestra A, 42,31 % y 59,37 %; maestra B, 77,27 % y 75 %). Por otra parte, ambas maestras realizan una mayor cantidad de actos destinados a proporcionar un término, que se ajusta de manera más precisa al concepto al que los niños

aluden, en las situaciones que no están basadas en un texto expositivo que en aquellas que sí lo están: (23,08 % versus 9,37 % y 13,63 % versus 0 %).

Con respecto al grado de explicitud en el tratamiento del vocabulario, los datos en los cuadros 5 y 6 muestran diferencias en el desempeño de ambas maestras. Durante la situación espontánea, la maestra de la escuela A aborda la definición de las palabras de modo implícito (70,59 % de los casos,) y proporciona a los niños información del contexto situacional y gestual (35 % y 20 %) para inferir el significado de la palabra no familiar. En cambio, durante la situación inducida a partir de la lectura del texto, la maestra incrementa el porcentaje de intervenciones destinadas a definir las palabras de manera explícita (de 29,41 a 48 %). Asimismo, aumenta la proporción de información semántica que proporciona para dar cuenta del significado de las palabras (de 15 % a un 40,91 %) y disminuye el empleo de información gestual (de 35 % a 25 %) y del contexto situacional (de 20 % a 11,36 %). La maestra de la escuela B, por su parte, mientras en la situación espontánea aborda la definición de una palabra de modo explícito el 70,59 % de los casos, en la situación inducida incrementa el tratamiento implícito del vocabulario (de un 23,53 % a un 53,85 %, en cuadro 5). No obstante, en ambas situaciones de enseñanza, las intervenciones de la maestra B priorizan principalmente la información semántica y sintáctica para que los niños puedan inferir el significado de la palabra nueva (Situación espontánea: 40 % y 20 % y situación inducida: 57,9 y 21,05 % respectivamente).

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

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

Los resultados de este breve análisis muestran que el sistema de dimensiones y categorías elaborado puede constituir una herramienta útil para analizar las propiedades lexicales del entorno lingüístico de los niños –cantidad y variedad de las palabras escu-

chadas– así como también identificar y caracterizar los estilos de interacción de las maestras cuando se focalizan en palabras no familiares para los niños durante las distintas situaciones de enseñanza. En tal sentido, puede contribuir a la descripción de la calidad de oportunidades que se les presentan a los niños para desarrollar su vocabulario en el contexto de distintos tipos de situaciones de enseñanza.

BIBLIOGRAFÍA

- BEALS, D. y P. TABORS (1995). “Arboretum, bureaucratic, and carbohydrates: Preschoolers' Exposure to Rare Vocabulary at Home”, *First Language*, 15: 57-76.
- BEALS, D. (1997). “Sources of support for learning words in conversation: Evidence from Mealtimes”, *Journal of Child Language*, 24 (3): 673-694.
- BIEMILLER, A. (2006). “Vocabulary development and instruction: A prerequisite for school learning”, en S. NEUMANN y D. DICKINSON (ed.) *Handbook of early literacy research*, 41-51. New York: Guilford.
- BLACHOWICZ, C., P. FISHER, D. OGLE, S. WATTS-TAFFE (2006). “Vocabulary: Questions from the classroom”, *Reading Research Quarterly*, 41 (4): 524-539.
- CAZDEN, C. (1983). “Adult assistance to language development: Scaffolds, models, and direct instruction”, en R. P. PARKER y F. A. DAVIS (ed.) *Developing literacy: Young children's use of language*, 3 -18. Newark, DE: International Reading Association.
- COOPER, D. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Visor.
- CUBO DE SEVERINO, L. et al. (2002). *Leo pero no comprendo. Estrategias de comprensión lectora*. Mendoza: Facultad de Filosofía y Letras, Univ. Nac. de Cuyo.
- DANIS, A., J. M. BERNARD y C. LEPROUX (2000). “Shared picture-book reading: A sequential analysis of adult-child verbal interactions”, *Journal of Developmental Psychology*, (18): 369-388.
- DE LONGHI, A. (2000). “El discurso del profesor y del alumno: Un análisis didáctico en clases de ciencias”, *Enseñanza de las ciencias*, 18 (2): 201-216.
- DEFIOR CITOLER, S. (2000) *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo*. Lectura, escritura, matemáticas. 2da Edición: Aljibe.
- DICKINSON, D. K., L. COTE y M. W. SMITH (1993). “Learning vocabulary in preschool: Social and discourse contexts affecting vocabulary growth”, en C. Daiute (ed.) *The development of literacy through social interaction. New directions for child development*, 61: 67-78. San Francisco: Jossey-Bass.
- ELLEY, W. B. (1989). “Vocabulary Acquisition from Listening to Stories”, *Reading Research Quarterly*. XXIV(2): 174-187.
- ESPINOZA, A., A. CASAMAJOR Y E. PITTON (2009). *Enseñar a leer textos de ciencias*. Buenos Aires: Paidós.
- FUKKINK, R.G., y K. DE GLOPPER (1998). “Effects of instruction in deriving word meaning from context: A meta-analysis”, *Review of Educational Research*, 68: 450-468.
- GLASER, B. y A. STAUSS (1967). *The Discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.
- HART, B. y T. R. RISLEY (1995). *Meaningful differences in the every day experience of young American children*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- HERMAN, P. A., W. E. NAGY y R. C. ANDERSON (1987). “Learning word meanings from context during normal reading”, *American Educational Research Journal*, 24: 237-270.
- JOHNSON, D. y P. PEARSON (1984). *Teaching reading vocabulary*. 2º ed. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- KUHN, M. R. y S. A. STAHL (1998). “Teaching children to learn word meanings from context: A synthesis and some questions”, *Journal of Literacy Research*, 30(1): 19-38.
- LEMKE, J. (1997). *Aprender a hablar ciencia*. Barcelona: Paidós.

- MAC WHINNEY, B. y C. SNOW (1985). "The Child Language Data Exchange System", *Journal of Child Language*, 12: 271- 296.
- MAC WHINNEY, B. y C. SNOW (1990). "The Child Language Data Exchange System: an update", *Journal of Child Language*, 17: 457- 472.
- MACBETH, D. (2004). "The relevance of repair for classroom correction", *Language in Society*, 33: 703-736.
- MEHAN, H. (1979). *Learning Lessons*. Cambridge: Harvard University Press.
- MENTI, A. y C. ROSEMBERG (2009). "La conversación en el aula: Oportunidades para el aprendizaje de vocabulario", en I. CARRANZA (comp.) *Actas del IV Coloquio de Investigadores en Estudios del Discurso y I Jornadas Internacionales de Discurso e Interdisciplina*, 995-1002. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina.
- NAGY y ANDERSON (1987). "Learning Word Meanings from Context during Normal Reading", *American Educational Research Journal*, XXIV(2).
- NELSON, K. (1996). *Language in Cognitive Development. The Emergence of the Mediated Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PERONARD, M. y L. GÓMEZ MÁCKER (1985). "Reflexiones acerca de la comprensión lingüística: hacia un modelo", *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, XXIII: 19-23.
- PERONARD, M., L. GÓMEZ MÁCKER, G. PARODI, P. NÚÑEZ Y J. GONZÁLEZ (1995). *Programa L y C: Leer y Comprender*, Vol. 1 y 2. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- PITTELMAN, S. et al. (1991). *Trabajos con el vocabulario. Análisis de rasgos semántico*. Buenos Aires: Aique.
- ROSEMBERG, C. y M. L. SILVA (en prensa). "La interacción maestra niños y el desarrollo de conceptos en el jardín de infantes".
- ROSEMBERG C. R., A. M. BORZONE y B. DIUK (2000). "El fracaso escolar entre los niños de sectores pobres: una alternativa pedagógica intercultural", *Cultura y Educación*, Vol. 12(3): 23-33.
- SÁNCHEZ MIGUEL, E. (1995). *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Buenos Aires: Santillana.
- SÁNCHEZ MIGUEL, E. (1998). *Comprensión y redacción de textos*. Barcelona: Edebé.
- SCHATZ, E.K. y R. S. BALDWIN (1986). "Context clues are unreliable predictors of words meanings", *Reading Research Quarterly*, XXI (4): 439-453.
- SINCLAIR, J. y M. COULTHARD (1975). *Towards an Analysis of Discourse*. London: Oxford Univ. Press.
- STAHL, S. y M. FAIRBANKS (1986). "The Effects of Vocabulary Instruction: A Model-Based Meta-Analysis", *Review of Educational Research*, LVI(1): 72-110.
- STRAUSS, A. y J. CORBIN (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- TORR, J. y C. SCOTT (2006). "Learning 'special words': Technical vocabulary in the talk of adults and preschoolers during shared reading", *Journal of Early childhood Research*, Vol. 4(2): 153-167.
- WEIZMAN, Z. O. y C. E. ET SNOW (2001). "Lexical input as related to children's vocabulary acquisition: Effects of sophisticated exposure and support for meaning", *Developmental Psychology*, 37(2): 265-279.