

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

PROPERTIES LEXICAL OF THE LINGUISTIC ENVIRONMENT GENERATED IN SOCIAL SCIENCE CLASSES IN PRIMARY SCHOOL. A STUDY OF THE VOCABULARY TO WHICH CHILDREN ARE EXPOSED

ALEJANDRA BEATRIZ MENTI* Y CELIA RENATA ROSEMBERG**

*Doctora en Ciencias del Lenguaje, mención en Lingüística Aplicada. Profesora de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Becaria posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). E-Mail: alejandramenti@yahoo.com.ar

Martiniano Chilavert 2484. Barrio Nueva Italia. (5012) Córdoba. República Argentina.

**Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y Miembro de la Carrera del Investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

RESUMEN

El trabajo que se informa tuvo por objeto estudiar las propiedades léxicas del entorno lingüístico (cantidad, *diversidad*, *abstracción* y grado de *familiaridad* del vocabulario) que se generan en las situaciones de enseñanza de Ciencias Sociales en la escuela primaria. Por medio de un procedimiento cuantitativo se analizó comparativamente la cantidad, la diversidad y la abstracción del vocabulario que configuraba el discurso de las maestras durante las situaciones de enseñanza en primer, tercer y quinto grado de escuelas primarias urbanas y rurales. Asimismo, se elaboró una escala para medir el grado de familiaridad que las palabras empleadas en las clases tenían para los niños. Los resultados de este estudio mostraron que las diferencias más importantes en las propiedades léxicas del entorno lingüístico a que se hallan expuestos los niños a lo largo de la escuela primaria no se encontraron entre primer y tercer grado, sino entre estos grados y quinto grado. Estos resultados no mostraron que los contextos de tercer grado conlleven

más oportunidades de aprendizaje de vocabulario que los entornos de primer grado. Esto podría atribuirse a que en los intercambios en las *clases de Ciencias Sociales* en tercer grado no se observó una descontextualización progresiva de los conocimientos con respecto a primer grado. Los intercambios se centraron, en cambio, en conceptos muy cercanos al entorno de los niños y en vocabulario familiar. Por su parte, no se observaron diferencias entre las escuelas rurales y las escuelas urbanas.

Palabras clave: Clases de Ciencias Sociales; Vocabulario; Diversidad; Abstracción; Familiaridad.

ABSTRACT

This study is based on the concern for the differences observed between students in relation to the breadth and *diversity* of *vocabulary* that they have. These differences undoubtedly affect the comprehension and production of texts and also

the opportunity of learning from them. From the psycholinguistics, sociopragmatic (Tomasello, 2003, 2008) and experiential perspective (Nelson, 2007), which is the frame of this research, it is assumed that vocabulary acquisition occurs in those conversational exchanges in which social support and situational context, nonverbal and linguistic, allows the child to infer the meaning of unknown words.

Research focused on pre-school children showed that the type of language used by adults, in particular the use of unknown, abstract and semantically complex vocabulary, affects the development of children's vocabulary (Beals, 1997; Beals & Tabors, 1995; Weizman & Snow, 2001). Moreover, recent studies focused on the school environment have emphasized the important role that vocabulary acquires not only in the first steps of literacy, but also throughout the whole process that leads to the command of comprehension and production of written and verbal texts (Joshi, 2005; Perfetti, 2007; Protopapas, Sideridis, Mouzaki & Simos, 2007; Sénéchal, Ouellette & Rodney, 2006). However, these researches have not explored the opportunities that children have to learn vocabulary during Science classes in elementary school.

In this sense, this study aimed at analyzing the lexical properties of the linguistic environment -quantity, diversity, the degree of *familiarity* and the *abstraction* of vocabulary- which is generated in teaching situations of Social Science in elementary school. The corpus under analysis is made up of 11,318 interactional turns -children: 6,306; teachers: 5,012- produced in 12 spontaneous teaching situations which took place in *Social Science classes*. The situations were registered in 12 courses -4 courses of 1st grade, 4 courses of 3rd grade and 4 courses of 5th grade from elementary schools; 2 of them from rural areas and 2 from urban areas located in the Province of Córdoba (Argentina).

Through a quantitative procedure, the amount, diversity and the abstraction of vocabulary that shaped the discourse of teachers during the teaching situations in 1st, 3rd and 5th grade from schools in urban and rural areas were analyzed comparatively. Besides, a scale was elaborated to measure the degree of familiarity of words used by teachers during classes. The results of this study

showed that the major differences in the lexical properties of the linguistic environment to which children are exposed to all throughout the elementary school, were not found between 1st and 3rd grade, but between these two grades and 5th grade. These results did not show that the contexts of 3rd grade entail more opportunities to learn vocabulary than the environments of 1st grade. This could be attributed to the fact that exchanges in Social Science classes in 3rd grade did not show a progressive decontextualization of knowledge regarding 1st grade. Instead, the exchanges focused on concepts closely related to the children's environment and familiar vocabulary. Moreover no differences between rural and urban schools were observed. The results of this study have important pedagogical implications insofar as they highlight the need to increase opportunities for learning the vocabulary further than preschool age, since the breadth of the child's vocabulary is a predictor of the acquisition of the writing system (Goswami, 2003; Perfetti, 1992, 2007), as well as the comprehension and production of texts (Joshi, 2005; Perfetti, 2007; Protopapas, Sideridis, Mouzaki, & Simos, 2007; Sénéchal, Ouellette, & Rodney, 2006). In this sense, the primary school should be a favorable environment in which all students have during his career in the school increasingly more opportunities to listen to and, therefore, learn different, abstract and unfamiliar words.

Key words: Social Science classes; Vocabulary; Diversity; Abstraction; Familiarity.

INTRODUCCIÓN

La preocupación por las diferencias que se observan entre los estudiantes en relación a la amplitud y la diversidad del vocabulario que poseen fue el origen de la realización del estudio que se informa.

Estas diferencias repercuten, sin duda, en la comprensión y la producción de textos y en el aprendizaje a partir de ellos. En efecto, en el ingreso a la escuela primaria o aún antes, en el jardín de infantes, suelen

identificarse dificultades en muchos niños en tareas tales como la comprensión de textos que presentan un vocabulario alejado de su entorno de referencia o al relatar una experiencia pasada recurriendo a un vocabulario preciso. La comprensión y la producción de textos orales y escritos (Joshi, 2005; Perfetti, 2007; Protopapas, Sideridis, Mouzaki & Simos, 2007; Sénéchal, Ouellette & Rodney, 2006) así como el acceso al sistema de escritura en el proceso de alfabetización (Goswami, 2003; Perfetti, 1992, 2007) han mostrado estar asociadas a la amplitud del vocabulario que posee el niño.

Desde las perspectivas psicolingüística, sociopragmática (Tomasello, 2003, 2008) y experiencial (Nelson, 2007), que constituyen el encuadre del estudio realizado, se asume que la adquisición del vocabulario tiene lugar en los intercambios conversacionales en los que el sostén social y el contexto situacional, no verbal y lingüístico permiten que el niño infiera el significado de las palabras que desconoce. El tipo de lenguaje empleado por los adultos, en particular el empleo de vocabulario poco frecuente, abstracto y semánticamente complejo, incide en el desarrollo del vocabulario infantil (Beals, 1997; Beals & Tabors, 1995; Weizman & Snow, 2001).

Diversas investigaciones han proporcionado evidencia empírica de la relación entre las diferencias entre los niños en la amplitud, la diversidad y la complejidad del vocabulario y las oportunidades que ellos han tenido de escuchar palabras en sus experiencias tempranas (Beals, 1997; Beals & Tabors, 1995; Hart & Risley, 1995; Nelson, Hampson & Shaw, 1993; Tomasello, 1998, 2003; Weizman & Snow, 2001). Asimismo, algunos de estos trabajos han mostrado que estas oportunidades están, a su vez, condicionadas por la procedencia social, cultural y económica de las familias (Hart & Risley, 1995; Rosenberg, Stein, Alam & Piacente, 2013).

Si las diferencias en la cantidad y la calidad del vocabulario de los niños no son atendidas, ellas se amplían a lo largo de la escolaridad. En efecto, mientras que en pri-

mer grado el vocabulario infantil varía de 2.000 a 14.000 palabras (Bloom, 2002), este rango de variación se incrementa de 3.000 a 25.000 en tercer grado y de 4.700 a 51.000 en sexto grado (Wysocki & Jenkins, 1987). Más allá de la escuela primaria, la brecha entre los individuos se hace más pronunciada aún y el vocabulario de un joven de 17 años puede variar entre 40 mil y 80 mil palabras.

A partir de estos resultados, diversos estudios se han focalizado en la identificación y la descripción de las propiedades léxicas de los intercambios conversacionales en los que participan los niños. En esta línea, se ha descrito la cantidad de palabras que los niños pequeños escuchan en estas situaciones de interacción así como la calidad de las mismas -diversidad, abstracción y familiaridad- (Beals, 1997; Biemiller, 2003; Hart & Risley, 1995; Rosenberg, Alam & Stein, 2012; Rosenberg & Stein, 2009; Rosenberg et al., 2013; Rosenberg, Stein & Borzone, 2011; Torr & Scott, 2006; Weizman & Snow, 2001).

Los resultados de las investigaciones mencionadas pusieron de manifiesto la importancia que adquieren los intercambios conversacionales entre el adulto y el niño para el aprendizaje de vocabulario, tanto en relación a la diversidad y la calidad del vocabulario que se presenta a los niños, como en relación al sostén que este contexto proporciona para el aprendizaje. Cabe señalar que estos estudios previos se han centrado, casi exclusivamente, en el análisis de los entornos lingüísticos en el medio familiar de niños preescolares.

Sin embargo, el desarrollo lingüístico y el aprendizaje del vocabulario, en particular, continúan a lo largo de la vida del individuo (Beck & McKeown, 1991; Beck, McKeown & Kucan, 2002; Biemiller, 2005; Clark, 1993; Pence & Justice, 2008; Rosenberg, Menti & Silva, 2010). La escuela primaria constituye, en este sentido, un contexto privilegiado en el que todos los niños tienen la oportunidad de interactuar con adultos alfabetizados (sus maestros) y de escuchar en distintas situaciones de enseñanza palabras diversas, abstractas y no familiares. A pesar de ello, y de la importancia que el vocabula-

rio 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 (Joshi, 2005; Perfetti, 2007; Protopapas, Sideridis, Mouzaki & Simos, 2007; Sénéchal, Ouellette & Rodney, 2006), no se han reseñado trabajos que analizaran la cantidad, la diversidad, el nivel de abstracción y de familiaridad del vocabulario que los niños tienen la oportunidad de escuchar, y por lo tanto de aprender, en las situaciones de enseñanza en el contexto de la escuela primaria.

En esta línea, el estudio que se informa atiende a las oportunidades que los intercambios conversacionales entre la maestra y los niños pueden generar para el aprendizaje del vocabulario. Específicamente, se analizan los turnos de habla que destinan las maestras al tratamiento del vocabulario y las propiedades léxicas (cantidad, diversidad, abstracción y familiaridad del vocabulario) de los intercambios de conversacionales que configuran las situaciones de enseñanza de Ciencias Sociales en primer, tercer y quinto grado de escuelas primarias urbanas y rurales. Cabe suponer que el vocabulario en las situaciones de enseñanza diferirá a lo largo de la escolaridad. También es posible pensar que existen diferencias en el vocabulario entre las escuelas urbanas y rurales, en particular al comienzo de la escolaridad, cuando al ser el niño más pequeño, la enseñanza puede estar más contextualizada en el entorno cercano al niño.

METODOLOGÍA

MUESTRA Y PROCEDIMIENTO

El *corpus* de datos analizado estuvo constituido por 11.318 turnos interaccionales (niños: 6.306; maestras: 5.012) producidos en 12 situaciones de enseñanza espontánea que tuvieron lugar en clases de Ciencias Sociales. Las situaciones de enseñanza fueron registradas en 12 cursos (cuatro de primer grado, cuatro de tercero y cuatro de quinto grado) de cuatro escuelas primarias (dos de

entornos urbanos y dos rurales). Las maestras de todos los grados tenían más de 15 años de trayectoria en la práctica docente. Los 12 grupos de alumnos, por su parte, eran heterogéneos en cuanto a su nivel socioeconómico de procedencia.

En cada curso se realizaron observaciones videofilmadas de situaciones de enseñanza que involucraron el desarrollo de la unidad temática Tipos de Trabajos correspondiente al área de Ciencias Sociales. Para tal fin, se pactó previamente con las docentes a cargo de los cursos observados, el momento del año en que se iba a registrar la unidad temática mencionada.

Con el objeto de estudiar la cantidad, la diversidad y el grado de abstracción de las palabras presentes en el discurso de las docentes se analizó un *corpus* del habla correspondiente a la primera hora cátedra del desarrollo de la unidad temática. Para analizar el grado de familiaridad del vocabulario al que están expuestos los niños se consideró el desarrollo completo de dicha unidad temática, que osciló entre 1 y 10 horas cátedra, según la docente.

PROCESAMIENTO DE LOS DATOS

Se transcribieron las videograbaciones según las normas pautadas por el sistema CHILDES (*Child Language Data Exchange System*) elaborado por McWhinney y Snow (1985, 1990). Las transcripciones debieron estar contenidas en el formato CHAT (*Codes for the Human Analysis of Transcripts*) para realizar el procesamiento de los datos con el programa CLAN (*Computerized Language Analysis*). Cabe señalar que estas herramientas, que permiten la conformación de una base de datos lingüísticos, su codificación y análisis, han sido desde su creación ampliamente usadas, en tanto permiten el cómputo de frecuencias y la sistematización de unidades fonológicas, *léxias* y conversacionales en *corpus* muy extensos de habla espontánea. Una revisión de análisis posibles a ser realizados con estas herramientas se presenta en Sokolov y Snow (1994).

Dentro de la unidad de análisis mayor, conformada por la situación de enseñanza, se consideraron para el análisis dos unidades menores: las palabras y los turnos de habla.

En el marco de este estudio, se considera *palabra* a la unión de un lexema y sus propiedades flexionales (Di Tullio, 1997). Por ejemplo, en la emisión de una maestra:

“El león es un felino. Cuando decimos felinos, dentro de los felinos están el león, el tigre, el gato...”

se identifican 19 palabras totales (*tokens*) y 14 tipos distintos de palabras (*types*) porque se repiten algunas de ellas: *felinos*, *león* y *el*. Asimismo, se consideran palabras distintas a *felino* y *felinos*.

Por su parte, se considera *turno de habla* a cada intervención de los hablantes que participan en una conversación. Las intervenciones pueden estar integradas no solo por expresiones lingüísticas sino también por silencios, gestos, expresiones faciales, señalamientos de ilustraciones, fotos o artefactos presentes en el contexto de la situación comunicativa, etcétera.

PROCEDIMIENTOS PARA EL ANÁLISIS CUANTITATIVO DE LOS TURNOS DE HABLA, LA CANTIDAD, LA DIVERSIDAD, LA ABSTRACCIÓN Y EL GRADO DE FAMILIARIDAD DEL VOCABULARIO PRONUNCIADO POR LAS MAESTRAS

Con respecto a la palabra, se distinguió la frecuencia total de palabras (*tokens*) y la frecuencia de tipos distintos de palabras (*types*) a las que los niños tenían acceso en el discurso de sus maestras. Asimismo, se analizó cuantitativamente el *índice de diversidad (ratio)* medido como la cantidad de palabras distintas en función del total de palabras (*types / tokens*) y el número total de turnos de habla realizados por la maestra en la situación de enseñanza. De la cantidad total de turnos, se deslindaron aquellos en los que las maestras introdujeron, explicaron, corrigieron, repararon o ampliaron el signi-

ficado de las palabras desconocidas o poco familiares a los alumnos. El programa CLAN permitió obtener medidas cuantitativas de todas las variables mencionadas.

Con el objeto de profundizar en el análisis de la calidad del vocabulario al que los niños se hallaban expuestos, se identificaron en los enunciados de las docentes aquellas palabras que configuraban el texto académico de la clase (Green, Weade & Graham, 1988). Las palabras pertenecientes al contenido de la unidad temática fueron luego categorizadas y analizadas considerando (a) la abstracción y (b) la familiaridad:

a.- La abstracción de las palabras

En el marco de esta investigación se consideraron *palabras abstractas* a aquellas que hacían referencia a entidades, fenómenos, propiedades o acciones no directamente observables. Del total de palabras pronunciadas por las maestras durante el desarrollo de la unidad Tipos de Trabajos, se seleccionaron aquellas palabras léxicas -sustantivos, adjetivos y verbos- que integraban el texto académico de la unidad temática mencionada en cada uno de los 12 cursos (3.388 *tokens* en total). De todas las palabras léxicas seleccionadas, se identificaron y categorizaron las siguientes:

1.- Sustantivos abstractos que refieren a nociones que no se observan como entidades no físicas o que implican cierto grado de generalidad como los hiperónimos, por ejemplo: *agricultura*, *producto*, *recurso*, *transformación* y *mamífero*.

2.- Adjetivos que expresan una valoración de propiedades permanentes o transitorias no observables directamente en un individuo o fenómeno, por ejemplo: *económico*, *forestal*, *internacional*, *apropiado* y *rentable*.

3.- Verbos que refieren a acciones en las que está implícita la acción del actante, acciones de afectación de estados internos en el individuo, de establecimiento e in-

fluencia en las relaciones humanas, verbos de actitud, verbos de percepción intelectual, verbos de voluntad y de sentimiento, tales como *desarrollar*, *satisfacer*, *obtener* y *transformar*.

b.- Grado de familiaridad

En el marco de este estudio se consideraron como *familiares* aquellas palabras que son conocidas y usadas habitualmente por los niños pertenecientes a una comunidad de habla. En primer lugar, se seleccionaron las 15 palabras léxicas pronunciadas más frecuentemente por las maestras que integraban el texto académico de la unidad temática Tipos de Trabajos en cada uno de los 12 cursos (180 en total). Luego, se confeccionó una escala de valoración subjetiva a partir de la cual 160 jueces tuvieron que valorar el grado de conocimiento que los niños tenían de cada palabra. En cada una de las cuatro comunidades donde estaban las escuelas, los 40 jueces estuvieron integrados por 10 maestras y 30 madres o padres de niños que, al momento de la prueba, cursaban primer, tercer y quinto grado.

Posteriormente, se presentó a los jueces la escala de valoración subjetiva conformada por una serie de seis opciones que hacen referencia a los distintos grados de conocimiento de una palabra, desde el conocimiento nulo o desconocimiento total al conocimiento pleno:

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. En este caso, seguramente la escuchó o la vio escrita varias veces, lo que enriquece la información que tiene sobre el significado. Además, la puede pronunciar y escribir correctamente (Conocimiento total, puntaje = 6).

El puntaje promedio obtenido de cada palabra a partir de la aplicación de la escala se empleó para categorizar a las 15 palabras más frecuentes como Muy familiares (5 y 6 puntos), Poco familiares (3 y 4 puntos) o Muy poco familiares (1 y 2 puntos) para los niños.

Se evaluó la significatividad estadística de las diferencias encontradas en las propiedades léxicas del vocabulario disponible de los niños en las situaciones de enseñanza en los distintos grados de la escolaridad y en las escuelas de los entornos rurales y urbanos, con las pruebas Kruskal-Wallis y Mann-Whitney.

RESULTADOS

Los resultados mostraron diferencias en algunas de las propiedades léxicas de los contextos lingüísticos que se generan en las situaciones de enseñanza de Ciencias Sociales a lo largo de la escolaridad. Pero no se observaron diferencias en los aspectos considerados entre las escuelas rurales y urbanas.

LOS TURNOS DE HABLA DEDICADOS AL TRATAMIENTO DE VOCABULARIO

En el Gráfico 1 se presentan los datos referidos al porcentaje de intervenciones que las maestras dedican al tratamiento del vocabulario a lo largo de la escolaridad sin distinguir escuelas rurales y urbanas.

Estos datos muestran, por una parte, que las maestras de los tres grados dedican cerca del 30% de los turnos de habla a precisar, aclarar, explicar, definir, ajustar o corregir palabras. Si se consideran las diferencias en estos porcentajes a lo largo de la escolaridad se observa una disminución de los turnos de habla dedicados al tratamiento de vocabulario por parte de las maestras de tercer grado con respecto a las de primero, y un nuevo incremento en las de quinto grado. En efecto, las docentes de primer grado emplean el 31.17% del total de sus turnos de habla para trabajar con el vocabulario, las de tercero dedican a ello el 24.54% y las de quinto, el 38.24%. Sin embargo, el análisis estadístico realizado con la prueba de Kruskal Wallis mostró que estas diferencias entre los grados no son estadísticamente significativas ($p = .35$).

Por su parte, cuando se atiende a las diferencias en los turnos de las maestras destinados al tratamiento del vocabulario en función de si se trata de una escuela rural o urbana (ver Gráfico 2) se observa que las docentes de escuelas urbanas dedican más turnos de habla al tratamiento del vocabulario que sus pares de escuelas rurales (37.91% vs 24.39%). Pero estas diferencias tampoco resultaron significativas según la prueba de Mann-Whitney ($p = .09$).

LAS PROPIEDADES LÉXICAS DEL ENTORNO LINGÜÍSTICO EN LAS CLASES DE CIENCIAS: CANTIDAD, DIVERSIDAD, ABSTRACCIÓN Y GRADO DE FAMILIARIDAD DEL VOCABULARIO AL QUE ESTÁN EXPUESTOS LOS NIÑOS

LA CANTIDAD Y LA DIVERSIDAD DE PALABRAS A QUE ESTÁN EXPUESTOS LOS NIÑOS

En el Gráfico 3 se exhiben los datos cuantitativos que permiten comparar algunas propiedades de los entornos lingüísticos -cantidad y diversidad de palabras- producidos por las maestras según el grado de escolaridad. En tal sentido, se presenta la frecuencia total de palabras (*tokens*) y de los distintos tipos de palabras (*types*). Asimismo, se in-

cluye la razón entre ambas (*ratio*), que mide el grado de diversidad del vocabulario pronunciado por las maestras, considerando los distintos tipos de palabras en función de la cantidad total de las mismas.

Como se observa en el Gráfico 3, a medida que se eleva el nivel de escolaridad, disminuye la cantidad total de palabras (*tokens*) (primer grado: 11.272; tercer grado: 7.425; quinto grado: 5.747) y en menor medida el número de tipos distintos de palabras (*types*) (primer grado: 1.711; tercer grado: 1.307; quinto grado: 1.089). En ambos casos, los datos muestran diferencias estadísticamente significativas entre primer y quinto grado con la prueba de Kruskal Wallis (*Tokens*: $p = .02$; *Types*: $p = .02$). Sin embargo, el índice de diversidad (*ratio*), que es la razón entre *tokens* y *types*, se incrementa a lo largo de la escolaridad (primer grado: .152; tercer grado: .176; quinto grado: .189), aunque este incremento no es estadísticamente significativo según la Prueba de Kruskal Wallis ($p = .14$). El discurso de las maestras de primer y tercer grado es en alguna medida más redundante que el discurso de las de quinto, en tanto las maestras de primero y tercero dicen un número menor de tipos distintos de palabras (*types*) que las maestras de quinto grado en una determinada cantidad de palabras (*tokens*). En este sentido, el discurso de las maestras de los grados más bajos puede caracterizarse como un discurso menos denso léxicamente, aún cuando las diferencias en el índice de diversidad léxica (*ratio*) son leves.

Por otra parte, si se atiende al entorno sociocultural de procedencia sin atender a las diferencias de escolaridad, se observa en el Gráfico 4 que el discurso de las maestras de escuelas urbanas está integrado por una mayor cantidad de palabras (*tokens*) (Urbano: 12.931 vs Rural: 11.513) y por una mayor cantidad de tipos distintos de palabras (*types*) (Urbano: 2.012 vs Rural: 1.699) que el discurso de las maestras rurales. Asimismo, el índice de diversidad (*ratio*) es mayor en las maestras de entornos urbanos con respecto a sus pares de escuelas rurales (Urbano: .156 vs Rural: .148). Sin embargo, en este caso, los datos cuantitativos no

muestran diferencias estadísticamente significativas entre los entornos socioculturales (*Tokens*: $p \geq .99$; *Types*: $p = .39$; *Ratio*: $p = .42$).

LA ABSTRACCIÓN DEL DISCURSO A QUE SE HALLAN EXPUESTOS LOS NIÑOS

En el análisis se considera el porcentaje de palabras referidas a fenómenos o entidades no observables presentes en el discurso de las docentes. En el Gráfico 5 se presentan los datos de los porcentajes de sustantivos, verbos y adjetivos referidos a fenómenos no observables que emplean las maestras de los tres grados examinados de escuelas rurales y urbanas en el texto académico de la unidad temática Tipos de Trabajos.

Si se consideran en conjunto las diferencias entre los tres grados de la escuela primaria, sin distinguir el entorno de procedencia (urbano o rural), se observa que a medida que aumenta el nivel de escolaridad, se incrementan las oportunidades de los niños de escuchar sustantivos referidos a fenómenos que implican un cierto grado de abstracción o generalidad como los hiperónimos. Así, mientras en primer grado el 15.43% de los sustantivos pronunciados por las maestras representan entidades o fenómenos no directamente observables, en tercer grado, el número se eleva al 20.86% y en quinto grado, al 42.81%. El análisis de los datos con la prueba de Kruskal-Wallis muestra que estas diferencias son estadísticamente significativas entre primero y tercero, por una parte, y quinto grado por otra ($p = .007$).

Este es también el caso de los adjetivos producidos por las maestras, que expresan la valoración de propiedades no directamente observables, cuyo porcentaje se incrementa de igual modo que los sustantivos, con el nivel de escolaridad (primer grado: .72%; tercer grado: 1.10%; quinto grado: 18.66%). Al igual que lo observado en relación a los sustantivos, en el caso de los adjetivos, el análisis con la prueba de Kruskal-Wallis muestra diferencias estadísticamente significativas en los porcentajes de primero y tercero por

una parte, y en los de quinto grado por otra ($p = .01$).

Con respecto a los verbos, no se constata la misma tendencia que en los casos anteriores. En efecto, a medida que aumenta el nivel de escolaridad, disminuye el empleo por parte de las maestras de verbos que expresan acciones en las que se encuentra implícita la acción del actante o acciones que aluden a la afectación de estados internos en el individuo, al establecimiento e influencia en las relaciones humanas; verbos de actitud, de percepción intelectual, de voluntad y/o sentimiento. Así, mientras en primer grado el 8.72% de las palabras mencionadas por las maestras corresponden a acciones no directamente observables, en tercero este porcentaje disminuye al 7.57% y en quinto, al 5.83%. A diferencia de lo observado en los casos anteriores, los datos muestran que las diferencias en los porcentajes de los verbos con la prueba de Kruskal-Wallis no son estadísticamente significativas ($p = .51$).

En el Gráfico 6 se presentan los datos referidos al grado de abstracción de las palabras de las maestras en función del entorno sociocultural sin tener en cuenta el grado de escolaridad. Los datos muestran que las maestras de ambos entornos pronuncian en sus discursos un porcentaje muy similar de nombres y verbos referidos a fenómenos o acciones no directamente observables (Sustantivos: Urbano: 26.07 % vs Rural: 26.66%; Verbos: Urbano: 7.40% vs Rural: 7.34%). En consecuencia, en cada caso, con la prueba de Mann Whitney no se observaron diferencias estadísticamente significativas entre los entornos urbanos y rurales (Sustantivos: $p = .94$; Verbos: $p = .82$).

Por otra parte, los datos muestran que el discurso de las maestras de escuelas urbanas está integrado por un porcentaje mayor de adjetivos referidos a propiedades internas, no observables, permanentes o transitorias de individuos o fenómenos que sus pares de escuelas rurales (Urbano: 8.52% vs Rural: 5.12%). Sin embargo, las diferencias entre ambos entornos según la prueba de Mann Whitney, no son significativas estadísticamente ($p = .62$).

EL GRADO DE FAMILIARIDAD DE LAS PALABRAS QUE ESCUCHAN LOS NIÑOS EN LAS SITUACIONES DE ENSEÑANZA

Los datos referidos al grado de familiaridad de las palabras más frecuentes que integran el discurso de las maestras presentados en el Gráfico 7 ponen de manifiesto que en primer y tercer grado cerca de la mitad de las palabras fueron consideradas por los jueces consultados como Muy familiares para los niños (primer grado: 45% y tercer grado: 46.67%). En quinto grado, en cambio, más de la mitad de las palabras más frecuentes fueron consideradas por los jueces como Poco familiares (66.67%). Aunque en ninguno de los casos, las diferencias entre los grados son estadísticamente significativas (Palabras muy familiares: $p = .22$; Palabras poco familiares: $p = .12$). Los resultados muestran en relación a esta variable, poca variación en el entorno lingüístico al que están expuestos los niños de tercer grado con respecto a los de primero y un incremento importante en quinto grado.

Finalmente, si se consideran las diferencias según el entorno sociocultural de procedencia en el Gráfico 8, se observa que los alumnos de escuelas urbanas escuchan una mayor cantidad de Palabras muy familiares (43.33% vs 36.67%) y muy poco familiares (12.22% vs 10%) que los alumnos de escuelas rurales. Como contrapartida, los alumnos de escuelas rurales estuvieron expuestos a una proporción mayor de Palabras poco familiares que los niños de escuelas urbanas (53.33% vs 44.44%). Pero estas diferencias no son estadísticamente significativas en ninguno de los casos (Palabras muy familiares: $p = .77$; Palabras poco familiares: $p = .66$; Palabras muy poco familiares: $p = .92$).

DISCUSIÓN

Los resultados del estudio realizado pusieron de manifiesto diferencias importantes en las oportunidades que se le presentan a los niños para aprender vocabulario durante las clases de ciencias a lo largo de la escuela

primaria. En efecto, el análisis comparativo mostró diferencias cuantitativas en relación a la cantidad, la diversidad, la abstracción y al grado de familiaridad del vocabulario a que se hallan expuestos los niños durante las situaciones de enseñanza; como también diferencias en relación a la cantidad de turnos de intervención que dedican las docentes a explicar, expandir, ajustar y corregir el vocabulario poco familiar, abstracto y semánticamente complejo. Cabe señalar que las diferencias cuantitativas más importantes no se encontraron entre los entornos socioculturales de procedencia de la escuela (urbano / rural), sino a lo largo de la escolaridad, más precisamente, entre el primer ciclo de la escuela primaria (primer y tercer grado) y quinto grado.

Aún cuando los cursos registrados no fueron seleccionados por medio de procedimientos de representatividad estadística, tomando los recaudos necesarios, los resultados del estudio realizado pueden ser utilizados en investigaciones futuras para realizar apreciaciones comparativas con otros niveles de escolaridad, o bien con los mismos cursos de escuelas de Argentina o de otros países.

En relación a la amplitud y la diversidad del vocabulario que integra el discurso de las maestras de los grados examinados, los resultados de este estudio muestran que a medida que se incrementa el nivel de escolaridad, disminuye la cantidad total de palabras y, en menor medida, la cantidad de tipos distintos de palabras a las que los alumnos se encuentran expuestos durante las situaciones de enseñanza registradas. Debido a ello el *índice de diversidad léxica* (que mide la cantidad de tipos distintos de palabras en relación al número total de palabras dichas por las maestras) muestra un incremento leve en las situaciones de quinto grado, con respecto a las de los otros grados. Como contraparte, el discurso de las maestras de primer y tercer grado durante las situaciones de enseñanza resulta, en cierta medida, más redundante que el de sus pares de quinto. En efecto, en primero y tercero las maestras dicen, en una misma cantidad de palabras, menos tipos distintos de palabras que las

maestras de quinto grado. Resulta interesante ponderar estos resultados empíricos atendiendo a los señalamientos de Tomasello (2008), relativos a la importancia que tiene para el desarrollo lingüístico infantil la tendencia de los adultos de ciertos entornos sociales a repetir el vocabulario desconocido o semánticamente complejo, cuando les hablan a un niño pequeño. En efecto, la redundancia en el discurso que los niños escuchan genera mayores oportunidades para que ellos atiendan a las palabras nuevas e infieran su significado, a partir de observar cómo las otras personas las usan en la interacción social.

El análisis del entorno lingüístico a que se hallan expuestos los niños en las situaciones de enseñanza de ciencia llevado a cabo en esta investigación, atendió a la categorización de las palabras que integran el patrón temático de las clases. En efecto, se identificaron los palabras léxicas (Real Academia Española, 2010) o también llamadas *palabras de contenido* (Stahl & Nagy, 2000; Tomasello, 2003) y se las categorizó según su nivel de abstracción y de familiaridad. Aún cuando diversas investigaciones previas describieron el patrón temático (Lemke, 1997; Quse, 2010; Quse & De Longhi, 2011) o el texto académico (Green, Weade & Graham, 1988) que configura el tópico de las situaciones de enseñanza, en particular en la escuela secundaria, estos estudios no consideraron el nivel de familiaridad ni de abstracción de las palabras que conforman el patrón temático de las clases de ciencias.

Con respecto a las palabras abstractas presentes en el discurso de las docentes, por su parte, los datos pusieron de manifiesto diferencias importantes entre el primer ciclo (primer y tercer grado) por un lado y quinto grado, por el otro. En efecto, los alumnos de quinto grado tuvieron la oportunidad de escuchar una cantidad significativamente mayor de sustantivos y adjetivos abstractos que los de los otros grados. Sin embargo, este incremento en los sustantivos y adjetivos referidos a fenómenos no observables no es acompañado por un incremento similar en la cantidad de verbos referidos a acciones no ob-

servables. Ello puede atribuirse al hecho de que, a medida que se incrementa el nivel de escolaridad, las maestras tienden a especificar más los términos que emplean y, por tanto, a incrementar la cantidad de nominalizaciones.

Los resultados relativos al nivel de familiaridad de las palabras presentes en el discurso de las maestras muestran en un mismo sentido diferencias entre el entorno lingüístico que se genera en primer y tercer grado, por una parte, y el que se genera en quinto grado. En efecto, mientras que en primer y tercer grado de la escuela, aproximadamente, la mitad de las palabras que los niños escuchan fueron consideradas por los jueces como muy familiares para los niños, en quinto grado la mitad de las palabras que configuran el entorno léxico fueron consideradas poco familiares para los niños de esa edad. La implicancia de estos resultados resulta evidente cuando se atiende a las afirmaciones de Beck y colaboradores (2002), quienes sostienen que la enseñanza de los docentes debería centrarse en aquellas palabras que son frecuentemente empleadas por los adultos pero que son poco familiares o desconocidas para los niños.

El análisis cuantitativo de los datos que mostró que las docentes de primer y quinto grado destinan un porcentaje mayor de sus intervenciones para explicar, ajustar, definir, ejemplificar las palabras que sus pares de tercero, pone también de manifiesto que la atención destinada a la enseñanza de vocabulario no se incrementa de primero a tercer grado. Este hecho podría atribuirse a que en los intercambios en las clases de Ciencias Sociales en tercer grado no se observa una descontextualización progresiva de los conocimientos con respecto a primer grado. Los intercambios se centran, en cambio, en conceptos muy cercanos al entorno de los niños y en vocabulario familiar.

Las diferencias mencionadas entre los grados examinados, en cuanto a la calidad del entorno lingüístico (diversidad, familiaridad, abstracción del vocabulario) a que se hallan expuestos los alumnos en las situaciones de enseñanza de ciencias, pueden ponderarse apropiadamente si se conside-

ran en el marco de investigaciones previas que pusieron de manifiesto que la amplitud del vocabulario de un niño está directamente relacionada con la cantidad y la calidad (diversidad, abstracción y familiaridad) de las palabras que el niño tiene la oportunidad de escuchar (Beals, 1997; Beals & Tabors, 1995; Hart & Risley, 1995; Rosemberg & Stein, 2009; Rosemberg y colaboradores, 2011; Weizman & Snow, 2001).

Los resultados obtenidos en este estudio muestran una relevancia especial en tanto consideran las oportunidades para el desarrollo lingüístico y particularmente, el aprendizaje del vocabulario que se extienden más allá de la edad preescolar, a lo largo de la vida del individuo (Beck & McKeown, 1991; Beck y colaboradores, 2002; Biemiller, 2005; Clark, 1993; Pence & Justice, 2008; Rosemberg & colaboradores, 2010). En este sentido, la escuela primaria debería ser un ámbito favorable en el que todos los alumnos tengan durante su trayectoria en la escuela cada vez más oportunidades de escuchar y, por tanto, de aprender palabras diversas, abstractas y no familiares. Sin embargo, los resultados de este estudio no muestran que los contextos de tercer grado conlleven más

oportunidades de aprendizaje para los niños que los entornos de primer grado.

La calidad del entorno léxico a que se hallan expuestos los niños es, como se mencionó, uno de los factores que explica en mayor medida la amplitud del vocabulario infantil y este factor da cuenta, a su vez, de la facilidad en la adquisición de la lectura y escritura. Como fue mostrado por un número importante de investigaciones, la amplitud y la riqueza del vocabulario influyen en el desarrollo de la conciencia fonológica y por lo tanto en la adquisición del sistema de escritura (Goswami, 2003; Perfetti, 1992, 2007), así como también en la comprensión y en la producción de textos orales y escritos (Joshi, 2005; Perfetti, 2007; Protopapas, Sideridis, Mouzaki & Simos, 2007; Sénéchal, Ouellette & Rodney, 2006). Si el vocabulario constituye una variable crítica en la adquisición de la alfabetización, la ponderación de las oportunidades de aprendizaje que tienen los niños de aprender palabras en el contexto del aula permite evaluar la calidad de la situación de enseñanza. En este sentido, la evaluación del contexto de oportunidades complementa la evaluación del desempeño de los niños que habitualmente se realiza en los ámbitos educativos.

GRÁFICO 1
PORCENTAJE DE TURNOS DE HABLA DEDICADOS AL TRATAMIENTO DEL VOCABULARIO EN FUNCIÓN DEL NIVEL DE ESCOLARIDAD

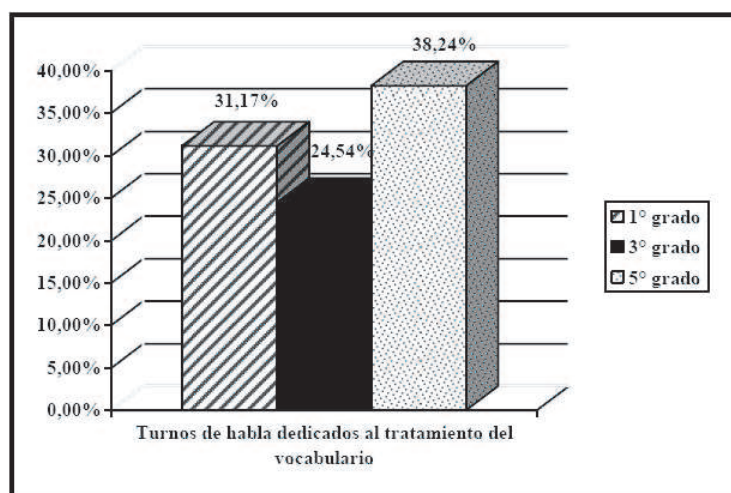


GRÁFICO 2
PORCENTAJE DE TURNOS DE HABLA SEGÚN EL ENTORNO SOCIOCULTURAL (RURAL / URBANO)

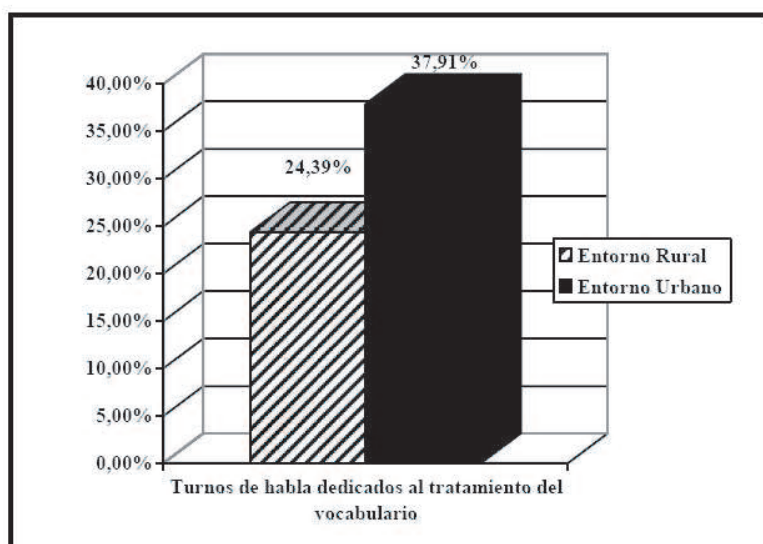


GRÁFICO 3
NÚMERO TOTAL DE PALABRAS, CANTIDAD DE TIPOS DE PALABRAS DIVERSAS E ÍNDICE DE DIVERSIDAD
EN FUNCIÓN DEL NIVEL DE ESCOLARIDAD

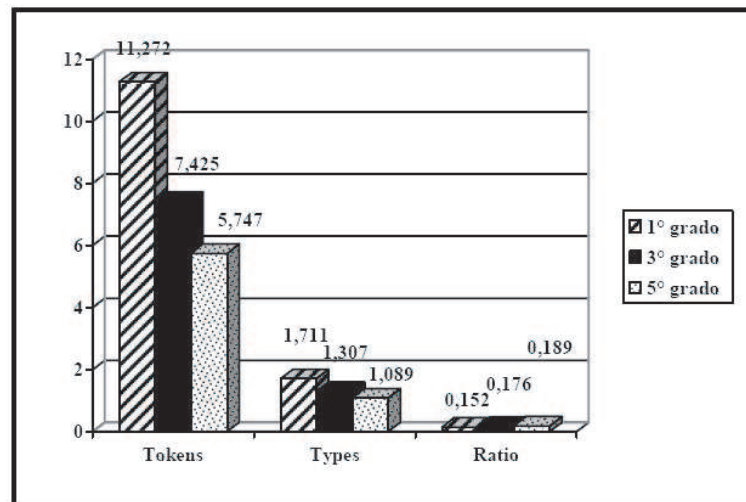


GRÁFICO 4
NÚMERO TOTAL DE PALABRAS, CANTIDAD DE TIPOS DE PALABRAS DIVERSAS E ÍNDICE DE DIVERSIDAD
EN FUNCIÓN DEL ENTORNO URBANO / RURAL

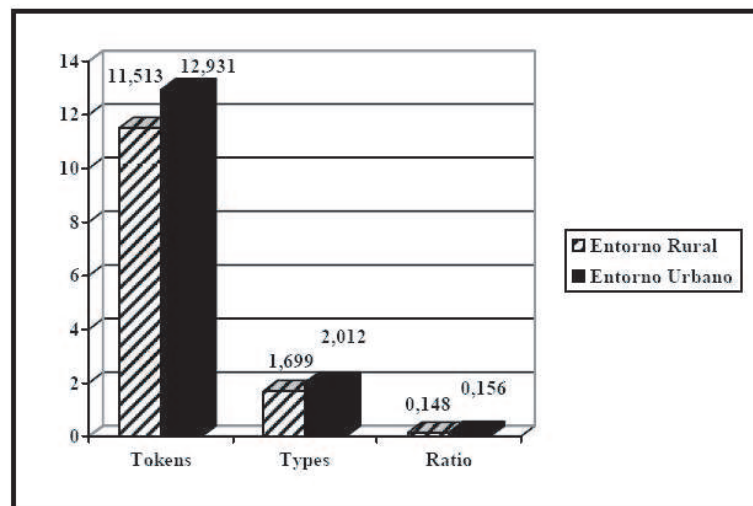


GRÁFICO 5
PORCENTAJE DE PALABRAS QUE ALUDEN A ENTIDADES, PROPIEDADES O FENÓMENOS NO OBSERVABLES
SEGÚN EL NIVEL DE ESCOLARIDAD

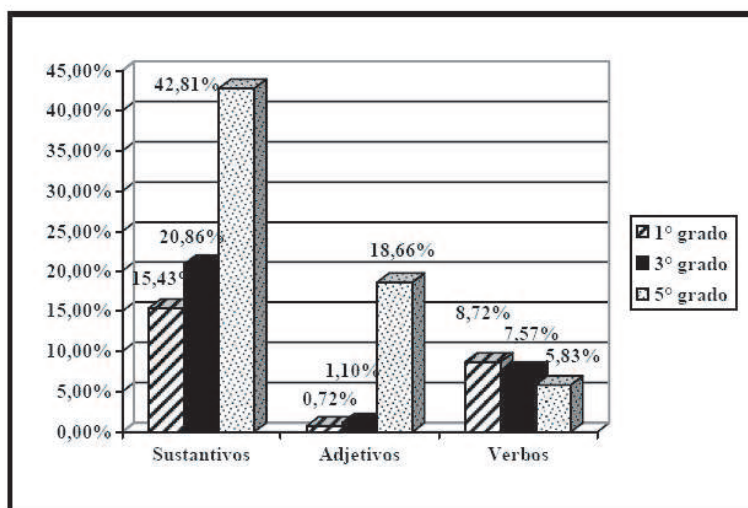


GRÁFICO 6
PORCENTAJE DE PALABRAS QUE ALUDEN A ENTIDADES, PROPIEDADES O FENÓMENOS NO OBSERVABLES
SEGÚN EL ENTORNO SOCIOCULTURAL

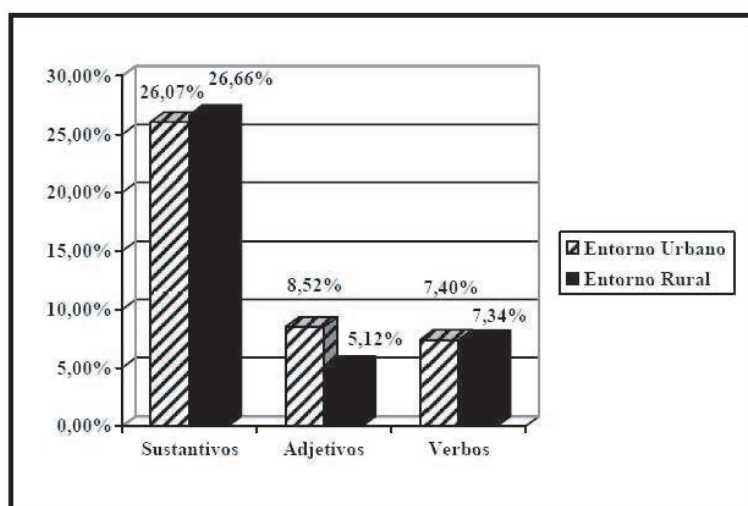


GRÁFICO 7
PORCENTAJE DE PALABRAS MUY FAMILIARES, POCO FAMILIARES Y MUY POCO FAMILIARES PARA LOS NIÑOS
SEGÚN EL GRADO DE ESCOLARIDAD

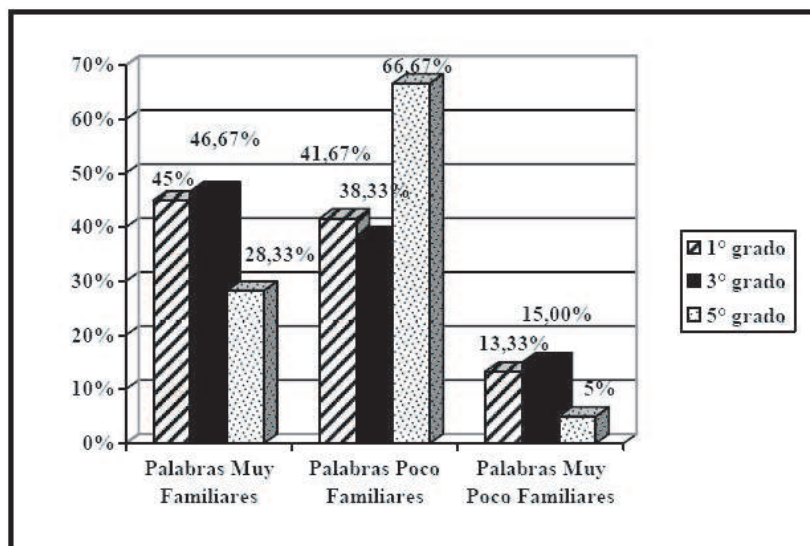
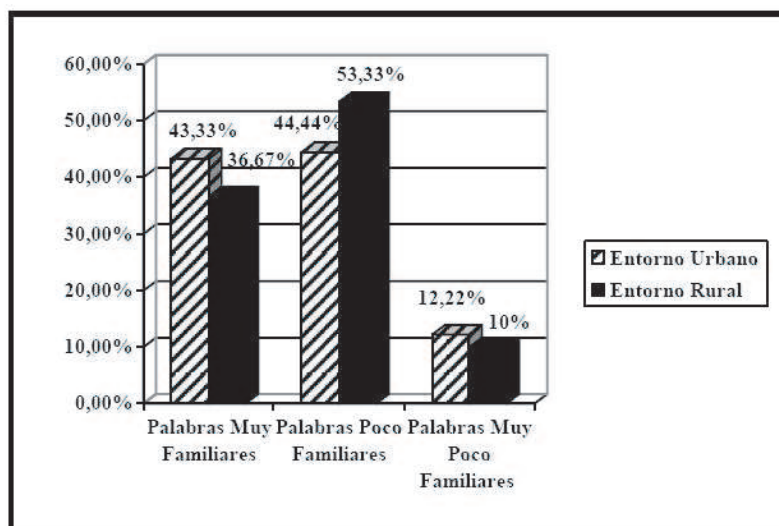


GRÁFICO 8
PORCENTAJE DE PALABRAS MUY FAMILIARES, POCO FAMILIARES Y MUY POCO FAMILIARES PARA LOS NIÑOS
SEGÚN EL ENTORNO SOCIOCULTURAL



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beals, D. (1997). Sources of support for learning words in conversation: Evidence from meal-times. *Journal Child Language*, 24(3), 673-694. <http://dx.doi.org/10.1017/S0305000997003267>
- Beals, D. & Tabors, P. (1995). Arboretum, bureaucratic and carbohydrates: Preschoolers' exposure to rare vocabulary at home. *First Language*, 15, 57-76. <http://dx.doi.org/10.1177/1476718X06063534>
- Beck, I.L. & McKeown, M.G. (1991). Social studies texts are hard to understand: Mediating some of the difficulties. *Language Arts*, 68, 482-490.
- Beck, I.L., McKeown, M.G. & Kucan, L. (2002). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*. New York: Guilford.
- Beck, I.L., Perfetti, C.A. & McKeown, M.G. (1982). Effects of long-term vocabulary instruction on lexical access and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 74(4), 506-521. <http://dx.doi.org/10.1037//0022-0663.74.4.506>
- Biemiller, A. (2003). Vocabulary: Needed if more children are to read well. *Reading Psychology*, 24, 323-335. <http://dx.doi.org/10.1080/02702710390227297>
- Biemiller, A. (2005). Size and sequence in vocabulary development: Implications for choosing words for primary grade vocabulary instruction. En A. Hiebert & M. Kamil (Eds.), *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice* (pp. 223-242). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bloom, P. (2002). *How children learn the meanings of words*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Clark, E.V. (1993). *The lexicon in acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511554377>
- Di Tullio, A. (1997). *Manual de gramática del español: Desarrollos teóricos* [Spanish grammar handbook: Theoretical developments]. Buenos Aires: Edicial.
- Goswami, U. (2003). Early phonological development and the acquisition of literacy. En D.K. Dickinson & S.B. Neumann (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 111-115). New York: Guilford Press.
- 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). Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Hart, B. & Risley, T.R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: P.H. Brookes.
- Joshi, R. (2005). Vocabulary: A critical component of comprehension. *Reading & Writing Quarterly*, 21(3), 209-219. <http://dx.doi.org/10.1080/10573560590949278>
- Lemke, J.L. (1997). *Aprender a hablar ciencia* [Learning to talk science]. Barcelona: Paidós.
- McWhinney, B. & Snow, C. (1985). The child language data exchange system. *Journal of Child Language*, 12, 271-296. <http://dx.doi.org/10.1017/S0305000900013866>
- McWhinney, B. & Snow, C. (1990). The child language data exchange system: An update. *Journal of Child Language*, 17, 457-472. <http://dx.doi.org/10.1017/S0305000900013866>
- Nelson, K. (2007). *Young minds in social worlds. Experience, meaning and memory*. Cambridge: Harvard University Press.
- Nelson, K., Hampson, J. & Shaw, K.L. (1993). Nouns in early lexicons: Evidence, explanations and implications. *Journal of Child Language*, 20, 61-84. <http://dx.doi.org/10.1017/S0305000900009120>
- Pence, K.L. & Justice, L.M. (2008). *Language development from theory to practice*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Perfetti, C.A. (1992). The representation problem in reading acquisition. En P.B. Gough, L.C.

- Ehri & R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition* (pp.145-174). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Perfetti, C.A. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11(4), 357-383. <http://dx.doi.org/10.1080/10888430701530730>
- 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. <http://dx.doi.org/10.1080/10888430701344322>
- Quse, L. (2010). El patrón temático del conocimiento biológico para analizar lo que se habla en el aula [The thematic pattern of biological knowledge to analyze what is said in the classroom]. *Memorias de las IX Jornadas Nacionales y IV Congreso Internacional de Enseñanza de la Biología*. Tucumán: ADBiA. Recuperado el 25 de Mayo de 2013 de <http://congresosadbia.com/ocs/index.php/tucuman2010/tucu2010/paper/viewFile/495/316>
- Quse, L. & De Longhi, A.L. (2011). Patrón temático de célula: Categorías para la construcción del conocimiento [Thematic pattern of cell: Categories for the construction of knowledge]. *Actas del V Coloquio de Investigadores en Estudios del Discurso. II Jornadas Internacionales de Discurso e Interdisciplina*. Villa María: ALEDar, Universidad Nacional de Villa María.
- Real Academia Española (2009). *Nueva gramática de la lengua española* [New grammar of the Spanish language]. Madrid: Espasa Libros.
- Rosemberg, C.R., Alam, F. & Stein, A. (Diciembre, 2012). *Future talk and lexical input. A study with two social groups from Argentina*. Trabajo presentado en Early Language Acquisition 2012. Lyon, Francia.
- Rosemberg, C.R., Menti, A. & Silva, M.L. (2010). *La adquisición y el aprendizaje del vocabulario. Su importancia para la alfabetización* [The acquisition and learning of vocabulary. Its importance for literacy]. Fundación Arcor, Consejo General de Educación de la Provincia de Entre Ríos. Recuperado el 2 de Octubre de 2012 de www.fundacionarcor.org/esp_biblioteca.asp
- Rosemberg, C.R. & Stein, A. (2009). Vocabulario y alfabetización temprana. Un estudio del entorno lingüístico en hogares de poblaciones urbano marginadas [Vocabulary and early literacy. A study of the linguistic environment within urban-marginalized households]. En M. C. Richaud de Minzi & J.E. Moreno (Eds.), *Recientes desarrollos iberoamericanos en investigación en Ciencias del Comportamiento* (pp. 517-541). Buenos Aires: CIIPME - CONICET - AACC.
- Rosemberg, C.R., Stein, A., Alam, F. & Piacente, T. (Abril, 2013). *Lexical input to young children at home. A study with three social groups in Argentina*. Trabajo presentado en 2013 SRCD Biennial Meeting. Seattle, USA.
- Rosemberg, C.R., Stein, A. & Borzone, A.M. (2011). Lexical input to young children from extremely poor communities in Argentina. Effects of a home literacy program. *Journal of Research in Childhood Education*, 9(1), 36-52. <http://dx.doi.org/10.1177/1476718X10366768>
- Sénéchal, M., Ouellette, G. & Rodney, D. (2006). The misunderstood giant: On the predictive role of early vocabulary in future reading. En D. Dickinson & S.B. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research, Vol. 2* (pp. 173-184). New York, NY: Guilford.
- Sokolov, J.L. & Snow, C.E. (1994). *Handbook of research in language development using CHILDES*. NJ: Erlbaum.
- Stahl, S. & Nagy, W. (2006). *Teaching word meanings*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Tomasello, M. (1998). Introduction: The cognitive and functional approaches to language structure. En M. Tomasello (Ed.), *The new psychology of language: Cognitive and functional*

- approaches to language structure*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Tomasello, M. (Agosto, 2008). *The roles of prototype constructions in early language development*. Conferencia presentada en Language, Communication and Cognition. University of Brighton, Brighton, UK.
- Torr, J. & Scott, C. (2006). Learning 'special words': Technical vocabulary in the talk of adults and preschoolers during shared reading. *Journal of Early Childhood Research*, 4(2), 153-167. <http://dx.doi.org/10.1177/1476718X06063534>
- 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. <http://dx.doi.org/10.1037/00121649.37.2.265>
- Wysocki, K. & Jenkins, J.R. (1987). Deriving word meanings through morphological generalization. *Reading Research Quarterly*, 22(1), 66-81. <http://dx.doi.org/10.2307/747721>

*Centro de Investigaciones
Facultad de Lenguas (CIFAL)
Universidad Nacional de Córdoba (UNC)
Córdoba
República Argentina*

Fecha de recepción: 10 de diciembre de 2012
Fecha de aceptación: 25 de julio de 2013