



Grado de familiaridad, abstracción y enseñanza de las palabras más frecuentes en el discurso de las docentes de nivel inicial

Familiarity Degree, Abstraction and Teaching of most Frequent Words in Kindergarten Teachers' Discourse

Alejandra Menti^{1,2}, María Patricia Paolantonio^{1,3},

Sebastián Carignano² y María Paula Dutari²

¹ Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina

² Centro de Investigaciones de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

³ Instituto de Investigaciones Psicológicas (IIPSI), Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Resumen

Este trabajo analiza las propiedades léxicas –grado de familiaridad y abstracción– de las palabras que las docentes pronunciaron con mayor frecuencia durante clases de Ciencias sociales y naturales en jardines de infantes de la provincia de Córdoba (Argentina). Asimismo, informa si estas palabras fueron enseñadas o no y el tipo de información que ofrecieron las docentes durante su tratamiento. Se realizaron observaciones video filmadas de situaciones de enseñanza que implicaron el desarrollo completo de dos unidades: tipos de trabajos (Ciencias sociales) y ciclo del agua (Ciencias naturales) en cuatro salas de cinco años. Se aplicaron procedimientos de análisis cuantitativos y cualitativos. Los resultados muestran que las maestras priorizaron la enseñanza de palabras familiares y concretas durante las clases de Ciencias naturales. A su vez, ofrecieron más información durante el tratamiento de palabras familiares en clases de Ciencias naturales, mientras que en las clases de Ciencias sociales emplearon mayor cantidad de información al enseñar palabras poco familiares. La interpretación de estos resultados destaca la necesidad de que las docentes de jardín de infantes enseñen, de manera sistemática y multimodal, el vocabulario que integra el contenido conceptual de las clases de ciencias.

Palabras clave: enseñanza de vocabulario, nivel inicial, familiaridad, abstracción, tipos de información.

Correspondencia a:

Alejandra Menti
Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, Oficina de Conicet, 2° Piso
Bv. Enrique Barros s/n, Córdoba, Argentina
alejandra.menti@unc.edu.ar
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9226-2582>

© 2023 PEL, <https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/>

ISSN:0719-0409 DDI:203.262, Santiago, Chile doi: 10.7764/PEL.60.3.2023.2

Abstract

This paper analyzes the lexical properties –degree of familiarity and abstraction– of the words that teachers most frequently pronounced during Social and Natural Science classes in kindergarten classrooms in the province of Cordoba (Argentina). Additionally, it reports whether these words were taught or not and the types of information that teachers provided when teaching them. Teaching situations that involved the complete development of two units: types of work (Social Sciences) and the water cycle (Natural Sciences) in four classrooms of 5-year-old children were video-recorded. Quantitative and qualitative data analysis procedures were applied. The results showed that teachers prioritized the teaching of familiar and concrete words during Natural Science classes. They also gave more information when teaching familiar words in Natural Science classes, while in Social Science classes they provided a greater amount of information to teach unfamiliar words. The interpretation of these results highlights the need for kindergarten teachers to systematically and multimodally teach the vocabulary that integrates the conceptual content of Social and Natural Science classes.

Keywords: vocabulary teaching, early childhood education, familiarity, abstraction, types of information.

Introducción

El creciente interés por los entornos que promueven y amplían el aprendizaje de palabras tiene su raíz en las investigaciones que han demostrado que el vocabulario constituye un fuerte predictor de la alfabetización (Perfetti, 2007; Sénéchal et al., 2006; Rosemberg & Stein, 2016). De ahí que diversos estudios se hayan focalizado en determinar qué tipo de información efectiva proporcionan las personas adultas en aquellas secuencias interaccionales en las que enseñan palabras (Beck & McKeown, 2007; Hadley et al., 2016; Pozzer & Roth, 2020).

Investigaciones previas han destacado la importancia de exponer a los/as niños/as a palabras diversas, abstractas y poco familiares, de manera frecuente y en contextos variados (Rowe, 2012; Weizman & Snow, 2001). En este sentido, las aulas de jardín de infantes pueden resultar entornos de calidad que incrementen la sofisticación del lenguaje de los/as niños/as. Así, por ejemplo, el empleo por parte de las docentes de estructuras sintácticas complejas y la repetición de vocabulario diverso y sofisticado promueven el desarrollo lingüístico y, especialmente, del vocabulario de los/as alumnos/as de nivel inicial (Schleppegrell, 2012; Snow & Uccelli, 2009).

El vocabulario que los/as niños/as poseen en jardín de infantes constituye un predictor de la alfabetización. La amplitud del vocabulario se encuentra relacionada a la calidad de las representaciones fonológicas de las palabras, lo cual a su vez influye en el desarrollo de la conciencia fonológica y en el aprendizaje de la lectura y escritura de palabras en primer grado (Perfetti, 2007). Resultados similares se encontraron en un estudio longitudinal realizado en Argentina (Rosemberg & Stein, 2016). Los hallazgos de esta investigación mostraron que la amplitud del vocabulario productivo que los/as niños/as poseían cuando estaban finalizando el nivel inicial predijo, de manera marginal, el desempeño en escritura de palabras al final de primer grado. Por su parte, Sénéchal y sus colegas (2006) observaron que el vocabulario receptivo de los/as niños/as en jardín de infantes resultó ser un predictor significativo y directo de la comprensión lectora en 3° y 4° grado de primaria.

Se ha demostrado, además, que el grado de conocimiento de las palabras incide en la comprensión de textos más que la cantidad de palabras conocidas (Perfetti, 2007; Strasser et al., 2013). Aquellas personas que poseen un elevado grado de conocimiento de una palabra pueden, al momento de la lectura de textos, recuperar su significado de manera rápida y fiable. En este sentido, se han observado correlaciones positivas entre el procesamiento de palabras y la comprensión lectora (Perfetti, 1985). A su vez, se ha mostrado que el grado de conocimiento que los/as niños/as de nivel inicial tienen de las palabras contribuye a la comprensión auditiva de las narraciones (Strasser et al., 2013).

Dada la importancia que adquiere el conocimiento que los/as niños/as poseen de las palabras, Peters-Sanders y sus colegas (2020) diseñaron y aplicaron un programa destinado a ampliar el conocimiento de vocabulario en niños/as de cuatro y cinco años. Durante el programa, los/as estudiantes escucharon cuentos previamente grabados en audio. Luego, tuvieron que realizar actividades centradas en las palabras poco familiares, incluidas en los cuentos. Los resultados de esta investigación demostraron gran variabilidad en el aprendizaje de las palabras poco familiares. Las autoras sugirieron que dicha variabilidad podría explicarse a partir de la concreción o abstracción de las palabras que se buscaba enseñar. Finalmente, concluyeron que los/as niños/as tendrían más probabilidades de aprender palabras concretas en comparación con las abstractas.

En esta misma línea, Hadley y sus colegas (2021) analizaron el grado de asociación entre las características de las palabras (imaginabilidad, concreción y forma), las características sociodemográficas y habilidades lingüísticas de los/as niños/as (edad, bilingüismo, funciones ejecutivas, habilidades lingüísticas, nivel de instrucción de la madre) y el vocabulario expresivo. Para ello, aplicaron un programa de enseñanza de vocabulario a partir de la lectura de cuentos a preescolares. Los resultados de esta investigación demostraron que el grado de imaginabilidad de la palabra, el grado de concreción y la forma del objeto representado por la palabra a enseñar se asocian positivamente con el vocabulario expresivo infantil. Sin embargo, observaron que el grado de concreción de las palabras no parecía ser una variable predictora del aprendizaje de vocabulario. Es decir, a pesar de que se aplicó un programa intensivo de enseñanza de vocabulario, no fue suficiente para que los/as niños/as aprendieran palabras abstractas.

En Argentina, diversos estudios analizaron las características del input al que se encuentran expuestos los/as niños/as en situaciones de interacción en el hogar (Rosemberg et al., 2011) y la escuela (Menti & Rosemberg, 2013). Rosemberg y sus colegas (2011), por ejemplo, compararon el porcentaje de sustantivos, adjetivos y verbos que refieren a fenómenos observables y no observables en situaciones espontáneas versus situaciones inducidas de alfabetización. Los resultados mostraron que los/as niños/as que participaron en las situaciones inducidas tuvieron la oportunidad de escuchar más sustantivos, adjetivos y verbos abstractos que aquellos que participaron en las situaciones espontáneas. Por su parte, Menti y Rosemberg (2013) observaron que a medida que se incrementaba el nivel de escolaridad durante la escuela primaria, las maestras pronunciaban cada vez más sustantivos y adjetivos abstractos.

Por otro lado, los estudios que analizaron los contextos que promueven el aprendizaje de palabras han observado que, si bien los/as alumnos/as de nivel inicial y primario pueden aprender, de manera incidental, palabras abstractas y poco familiares a partir de la lectura de textos, esa tasa de aprendizaje es baja (Nagy et al., 1987). Es importante que, junto con pronunciarlas, las maestras ofrezcan un sostén pragmático, lingüístico y discursivo en el que los/as estudiantes puedan apoyarse para inferir el significado de las palabras nuevas o bien para ampliar el grado de conocimiento del vocabulario que ya poseen (Beck & McKeown, 2007; Cabell et al., 2015). Este sostén es proporcionado en el marco de los intercambios conversacionales en donde las maestras tienden a yuxtaponer (Goodwin, 2000) información proveniente de diversos campos semióticos (Menti & Rosemberg, 2014; Mareovich & Peralta, 2017; Pozzer & Roth, 2020).

Así, por ejemplo, durante la enseñanza de vocabulario, las docentes tienden a proporcionar información semántica de manera implícita y explícita. Los/as niños/as aprenden vocabulario de manera implícita al inferir del contexto los aspectos semánticos de las palabras poco familiares, mientras que aprenden palabras de manera explícita cuando las docentes realizan preguntas, instrucciones o explicaciones (Beck & McKeown, 2007; Hadley et al., 2021).

Se ha observado, además, que las maestras de nivel primario (Menti & Rosemberg, 2014) priorizan el empleo de información semántica y sintáctica cuando enseñan vocabulario a sus estudiantes. En general, establecen relaciones semánticas de sinonimia incrustadas en estructuras sintácticas de carácter isomórfico, en las que se ubica primero la palabra a enseñar y luego se la reemplaza por un sinónimo contextual, más conocido por los/as alumnos/as.

Asimismo, la recuperación de conocimiento previo constituye otro tipo de información frecuente a la que apelan las docentes cuando establecen relaciones semánticas entre la palabra nueva y otras más familiares. En clases de nivel inicial y primario, las docentes inician el movimiento de recuperación de conocimiento previo mediante preguntas (Henderson et al., 2013).

Investigaciones más recientes han observado, a su vez, cómo los gestos que realizan los/as docentes contribuyen a la enseñanza del vocabulario. Estudios específicos sobre enseñanza de vocabulario en clases de Ciencias han puesto de manifiesto que los/as docentes de nivel primario y secundario se valen de gestos para solicitar un término específico, explicar el significado de la palabra que se está enseñando o establecer relaciones semánticas entre la palabra nueva y otras conocidas (Pozzer & Roth, 2020).

Otro tipo de información a la que recurren los/as docentes durante la enseñanza de vocabulario es la que les proporciona el contexto situacional. Es decir, se apoyan en fotografías, imágenes u objetos que se encuentran presentes en la situación comunicativa para definir las palabras que se están enseñando (Mareovich & Peralta, 2017).

La información prosódica y fonética que ofrecen las maestras durante el tratamiento del vocabulario ha sido escasamente abordada. Se ha observado, principalmente en las interacciones en el hogar, que los adultos tienden a ofrecer claves prosódicas y fonéticas cuando enseñan palabras a los/as niños/as (Nelson, 2007). Estos tipos de pistas adquieren una relevancia particular puesto que facilitan la segmentación del habla y dirigen el foco de la atención hacia los componentes discursivos relevantes (Filippi et al., 2017). Por ejemplo, es frecuente que se alarguen los sonidos que integran la estructura fonológica de la palabra enseñada o se la resalte mediante el empleo del tono característico del habla dirigida al/la niño/a (Johnson & Seidl, 2008; Nelson, 2007). Hasta el momento, los estudios reseñados que abordan el ofrecimiento de pistas fonéticas en la escuela se relacionan, específicamente, con el desarrollo de la conciencia fonológica, la adquisición del sistema de escritura y la comprensión y producción de textos (Janssen et al., 2019; Sánchez Abchi et al., 2013).

Las investigaciones reseñadas permiten concluir que los estudios previos focalizados en la enseñanza de palabras han considerado solo uno o dos tipos de información, específicamente, que proporcionan los adultos en el marco de los intercambios conversacionales. Considerando los aportes del análisis conversacional (Goodwin, 2000), este estudio se propone analizar, de manera multimodal, los distintos tipos de información que ofrecen las maestras de nivel inicial para que sus estudiantes aprendan vocabulario familiar y poco familiar durante clases de Ciencias sociales y naturales.

El estudio

Los trabajos detallados hasta aquí destacan que la exposición a vocabulario amplio y poco familiar, sumada a la yuxtaposición de distintos tipos de información, promueve el aprendizaje de vocabulario (Beck & McKeown, 2007; Cabel et al., 2015; Hadley et al., 2021). De estas acciones dependen la amplitud y el grado de conocimiento

que los/as niños/as posean de las palabras (Schleppegrell, 2012; Snow & Uccelli, 2009; Weizman & Snow, 2001) y, en consecuencia, su desempeño académico (Perfetti, 2007; Sénéchal et al., 2006; Rosemberg & Stein, 2016; Strasser et al., 2013). Sin embargo, no se han relevado investigaciones que atiendan a las palabras familiares y poco familiares, como tampoco al vocabulario concreto y abstracto al que se encuentran expuestos los alumnos de nivel inicial, hablantes de español rioplatense, en clases de Ciencias. Tampoco se han reseñado estudios que describan y comparen los distintos tipos de información que proporcionan las maestras durante la enseñanza de palabras en clases de Ciencias sociales y naturales.

Conocer el tipo de vocabulario (familiar o poco familiar; concreto o abstracto) al que están expuestos los/as estudiantes de nivel inicial, como también los distintos tipos de información que proporcionan las docentes durante la enseñanza de palabras familiares y poco familiares resulta de gran importancia, puesto que permitirá describir y ponderar la calidad del input lingüístico, pragmático y discursivo que se genera en los entornos interaccionales de jardín de infantes. El incremento de este tipo de estudios encuentra su justificación en el hecho de que la cantidad y la calidad del vocabulario que poseen los/as estudiantes en nivel inicial constituye un potente predictor de su desempeño académico a lo largo de su escolarización (Perfetti, 2007; Sénéchal et al., 2006). En este sentido, adquiere una particular relevancia analizar y describir los entornos interaccionales focalizados en la enseñanza de palabras durante el desarrollo de las unidades temáticas tipos de trabajos y ciclo del agua, puesto que estos temas se abordan a lo largo de nivel inicial y primario de la escolaridad argentina.

En consecuencia, este trabajo se propone comparar las situaciones de enseñanza centradas en clases de Ciencias sociales y naturales de jardín de infantes a partir de los siguientes interrogantes: ¿Existe relación entre el grado de familiaridad de las palabras pronunciadas por las maestras con mayor frecuencia y su enseñanza? ¿Qué tipo de información proporcionan las maestras cuando enseñan palabras familiares o poco familiares? ¿Existe relación entre el menor o mayor grado de abstracción de las palabras (concretas o abstractas) que las maestras pronunciaron con mayor frecuencia y su enseñanza?

Metodología

Corpus

El corpus está conformado por 19 horas cátedra registradas en cuatro salas de cinco años de nivel inicial de Córdoba (Argentina). Todas las horas cátedra integran 2221 turnos de habla (812 de la maestra y 1409 de los/as alumnos/as). La muestra analizada en este artículo forma parte de un corpus mayor que contiene videograbaciones en las que docentes de nivel inicial y primario desarrollan las mismas unidades temáticas del área de Ciencias sociales y naturales (Menti et al., 2015-2022). Las salas de cinco años se seleccionaron a partir de criterios de representación típica, no estadística (Hernández Sampieri et al., 2014).

Participantes

Participaron en este estudio cuatro maestras y 86 niños/as de cuatro salas de cinco años. Cada maestra enseñaba en una escuela diferente de la provincia de Córdoba (Argentina).

De acuerdo con la información provista mediante un cuestionario de recolección de información sociodemográfica, todas las maestras manifestaron tener estudios terciarios. Sin embargo, ninguna poseía especialización alguna en enseñanza de las Ciencias ni en enseñanza de vocabulario. Las maestras tenían una media de 16 años de

experiencia. Por su parte, la mayoría de los/as estudiantes pertenecían a familias de clase trabajadora o que recibían ayudas sociales por parte del Estado. Asimismo, las madres que participaron como juezas se dedicaban a realizar tareas del hogar y al cuidado de sus hijos/as.

Procedimiento de recolección, transcripción y análisis de la información empírica

La recolección de datos siguió los procedimientos establecidos por el Comité de Ética del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, 2006). Se solicitó autorización para videofilmar las situaciones de enseñanza al Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (Argentina). Posteriormente, se firmaron consentimientos informados con cada una de las directoras de las instituciones participantes.

En cada jardín de infantes, se videofilmó el desarrollo de dos unidades temáticas: tipos de trabajos (Ciencias sociales) y ciclo del agua (Ciencias naturales). Las situaciones de enseñanza registradas fueron transcritas de acuerdo con las normas estipuladas por el sistema CHILDES (MacWhinney, 2000). Mediante el empleo del programa CLAN (MacWhinney, 2000), se seleccionaron las 15 palabras léxicas (sustantivos, adjetivos y verbos) que cada una de las cuatro maestras dijo con mayor frecuencia durante el desarrollo de cada unidad temática (tipos de trabajos N=60; ciclo del agua N=60). Es importante destacar que, en el marco de este estudio, se consideraron como una misma palabra las voces flexionadas, como gota y gotas, mientras que las derivaciones fueron incluidas en las listas como palabras distintas, por ejemplo, trabajar y trabajador (Real Academia Española, 2009-2011). Solamente se seleccionaron aquellas palabras léxicas que integraban el texto académico de la clase (Green et al., 1988). Considerando decisiones metodológicas tomadas en investigaciones previas (ver Menti & Rosemberg, 2013), se escogieron para analizar las 15 palabras léxicas que cada maestra pronunció con mayor frecuencia durante el desarrollo del contenido temático de la unidad (en Argentina no existen listas de frecuencia de palabras). Solo en un jardín de infantes se incluyeron palabras con frecuencia baja, dado que el entorno lingüístico que generó la docente durante el desarrollo de la unidad temática estuvo conformado por un 78% menos de palabras que en los demás jardines. En este caso, se seleccionaron palabras de frecuencia baja que estuvieran semánticamente relacionadas con el contenido conceptual del tema trabajado. En resumen, para la selección de las 120 palabras a analizar se tuvieron en cuenta tres criterios: 1) tipo de palabra (sustantivo, adjetivo o verbo); 2) frecuencia y 3) relación semántica de estas palabras con el contenido temático de la clase.

Cada una de las 120 palabras seleccionadas se codificó según: 1) grado de familiaridad (familiar o poco familiar); 2) tipo de palabra (concreta o abstracta) y 3) su enseñanza (enseña o no enseña).

Para categorizar el grado de familiaridad de las palabras, se aplicó una escala de valoración subjetiva (Menti & Rosemberg, 2013) a 141 juezas. El total de juezas estuvo conformado por 33 maestras y 108 madres de los/as niños/as que al momento de la prueba estaban cursando jardín de infantes. Cada jueza respondió solamente por las 30 palabras léxicas más frecuentes (15 palabras de la unidad tipos de trabajos y 15 correspondientes al ciclo del agua) que habían sido pronunciadas por la maestra de la escuela donde trabaja o asiste su hijo/a. En una sala de la escuela, un/a investigador/a leyó por cada palabra cada una de las opciones de respuesta. Cada una de las juezas eligió oralmente una de las opciones con el propósito de valorar el grado de conocimiento que, según ellas, tenían sus alumnos/as o hijo/a de las palabras léxicas seleccionadas. El puntaje promedio de cada palabra permitió categorizar las 120 palabras seleccionadas como familiares (5 y 6 puntos) y poco familiares (de 1 a 4 puntos).

En un segundo momento, se categorizaron las palabras que las maestras pronunciaron con mayor frecuencia en función del menor o mayor grado de abstracción (concretas o abstractas). Para ello, se emplearon categorías establecidas en investigaciones anteriores (Menti & Rosemberg, 2013; Rosemberg et al., 2011).

En el marco de esta investigación, se categorizaron como concretas aquellas palabras que refieren a entidades, fenómenos o propiedades directamente observables o perceptibles a través de los sentidos, tales como nube, caliente. Asimismo, se incluyeron dentro de esta categoría a aquellas acciones en las que se encuentra explícita la acción del actante, como por ejemplo lavar. Por su parte, se consideraron abstractas aquellas palabras que hacen referencia a entidades o fenómenos que implican cierto grado de generalidad como los hiperónimos, tales como deporte. Asimismo, se consideraron abstractas las propiedades no directamente observables (potable) y las nociones en las que está implícita la acción del actante (transformar).

Finalmente, se identificó si las maestras enseñaban o no las palabras seleccionadas. Se codificó a la palabra como enseñada cuando la docente proporcionó, al menos, uno de los tipos de información (Menti & Rosemberg, 2014) que se detallan en la siguiente tabla 1:

Tabla 1

Tipos de información que las maestras proporcionaron durante la enseñanza de palabras

Categoría	Definición	Ejemplo
Sintáctica	La maestra emplea conectores reformulativos de corrección o explicación (<i>o sea</i>), conjunciones disyuntivas (<i>o, u</i>) y emplea isomorfismos (<i>se está evaporando, se está transformando</i>) o estructuras sintácticas comparativas (<i>si hace muuuucho frío, si hace tanto frío como -en- nuestro congelador se transforma en hielo o en nieve</i>).	Maestra: El agua, el vapor de agua se transforma en... Alumna: Nooo. Maestra: ¿En qué se transforma? Alumno: Nube. Alumno: Nube. Maestra: (Señala el hielo). Alumno: Hielo. Alumno: Hielo. Maestra: Si hace muuuucho frío, <i>si hace tanto frío como nuestro congelador se transforma en hielo o en nieve</i> .
Semántica	La maestra establece entre la palabra poco familiar y otras más conocidas relaciones semánticas nominales, taxonómicas, circunstanciales, de transitividad o lógicas.	Maestra: <i>Si yo voy a trabajar, ¿alguien me da plata por ese trabajo</i> (Hace gesto de entrega de dinero)? Alumnos: Sí. Maestra: ¡Ah qué bien! <i>Y ustedes por trabajar en el jardín ¿alguien les da plata?</i> Alumnos: No. Maestra: <i>Es otro tipo de trabajo</i> . Bien.
Fonética	La docente prolonga sonidos correspondientes a una palabra no conocida o poco frecuente para los niños o que ella considera necesaria de resaltar.	Maestra: Miren ya sé lo que voy a hacer (Toma unas tizas). Mirá (Se acerca al pizarrón), voy a dibujar (dibuja en el pizarrón). ¿Qué sería esto? Varios alumnos: ¡El mar! Maestra: ¡El maaaaaar!
Prosódica	La maestra pronuncia emisiones con entonación ascendente o descendente, con el objetivo de proporcionar pistas para inferir el significado de un término o establecer relaciones entre un vocablo y otros.	Maestra: Yo les pregunto, ¿qué es (<i>Eleva el tono de voz</i>) <i>trabajar</i> (<i>Desciende el tono de voz</i>)? Es hacer... Alumno: <i>Trabajo</i> . Alumno: Algo. Maestra: Bueno, <i>trabajar</i> es hacer (<i>Eleva el tono</i>) algo (<i>Desciende el tono</i>). Muy bien.
Gestual	La maestra se vale de gestos o dramatizaciones para solicitar un término específico, para establecer relaciones entre conceptos o para reforzar la descripción de una acción o de un objeto.	Maestra: Porque esa es fría para que salga humito el agua tiene que estar (<i>Imita tocar agua hirviendo y quemarse</i>). Alumnos: ¡Caliente! Maestra: <i>Caliente</i> .

Contexto situacional	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 del vocablo.	<p>Maestra: ¿Qué es eso? Varios alumnos: Agua. Alumno: Humo. Maestra: ¿Humo? ¿Seguro que es humo? Alumno: Sí. Maestra: ¿Agua? Alumno: También agua. Maestra: ¿Ven? ¿Ven que está saliendo algo por ahí? (<i>Señala el vapor que sale de la pava</i>). Varios alumnos: Humo. Maestra: Como un humo, mmm, eso es <i>vapor</i>.</p>
Conocimiento previo	La docente recupera la información conocida por los niños para solicitar un término específico o establecer relaciones semánticas entre vocablos.	<p>Alumno: A mí me gusta ser <i>policía</i>. Maestra: ¿Y qué hace la policía? Alumno: La policía va y lo agarra, para que no peleen más. Maestra: <i>Claro, entonces el policía ayuda. ¿A quién?</i> Alumno: A la gente.</p>

Fuente: elaboración propia.

A partir de su experiencia en trabajos previos, la primera autora entrenó a dos investigadores/as que realizaron la categorización de la información empírica. El entrenamiento consistió en una primera exposición oral brindada por la primera autora sobre los tipos y criterios de clasificación que se implementarían en la investigación. Luego, se realizó un entrenamiento práctico en el que se aplicaron los conocimientos teóricos adquiridos en muestras de habla en el ámbito escolar, distintas de las analizadas para este estudio. Se realizaron sesiones de discusión para los casos de disparidad de opinión con el objetivo de aunar criterios. En el anexo 1 se incluye una tabla que muestra el grado de acuerdo entre los codificadores al analizar cada una de las variables consideradas en este estudio. El rango de coeficientes obtenidos al aplicar la prueba Kappa de Cohen osciló entre 0,88 y 1 (media 0,94) para la categorización de palabras concretas y abstractas; entre 0,65 y 1 (media 0,83) para enseñanza de palabras y, finalmente, entre 0,61 y 0,88 (media 0,75) para los tipos de información en las clases de Ciencias sociales, y entre 0,82 y 1 (media 0,91) para los tipos de información en clases de Ciencias naturales. Los coeficientes Kappa reportados en la categorización de palabras concretas y abstractas, como así también en la categoría enseñanza de palabras, surgen del 100% de las palabras analizadas (N=120), mientras que para la categorización de los distintos tipos de información, los coeficientes Kappa reportados se realizaron con el 50% de la muestra.

Posteriormente, se cuantificó la ocurrencia de cada tipo de información a lo largo del corpus para establecer semejanzas y diferencias entre los contextos generados en ambas unidades temáticas.

Procesamiento de análisis estadístico

Se emplearon procedimientos de estadística descriptiva e inferencial. El análisis descriptivo se llevó a cabo mediante tablas de frecuencias que mostraron la cantidad de casos y porcentajes de cada categoría de las variables consideradas (grado de familiaridad, palabras concretas y abstractas, enseñanza y tipos de información).

Para el análisis inferencial, se trabajó en la construcción de tablas de contingencia. Para el análisis de significación estadística, se empleó el test Chi-cuadrado o test exacto de Fisher cuando la cantidad de casos, en al menos una celda, fue inferior a cinco.

Resultados

Los resultados de este estudio describen el grado de familiaridad y el porcentaje de palabras concretas y abstractas que pronunciaron con mayor frecuencia las maestras de nivel inicial. Asimismo, muestran si estas palabras fueron enseñadas o no, en el marco de los intercambios conversacionales. En el caso de haber sido enseñadas, se presenta el análisis de los distintos tipos de información que ofrecieron las docentes de jardín de infantes durante el tratamiento de esas palabras. A continuación, se muestran los resultados organizados en función de las preguntas de esta investigación.

Grado de familiaridad y enseñanza de palabras

Los resultados que se presentan a continuación responden a la primera pregunta de este estudio: ¿Existe relación entre el grado de familiaridad de las palabras pronunciadas por las maestras con mayor frecuencia y su enseñanza? La respuesta a este interrogante se presenta en la tabla 2.

Tabla 2
Relación entre grado de familiaridad y enseñanza según la unidad temática

Grado de familiaridad	Enseñanza		Total	χ^2
	Sí	No		
Tipos de trabajos				
Familiar	12 (44%)	15 (56%)	27 (45%)	,3
Poco familiar	17 (52%)	16 (48%)	33 (55%)	
Total	29 (48%)	31 (52%)	60 (100%)	
Ciclo del agua				
Familiar	25 (81%)	6 (19%)	31 (52%)	6,9**
Poco familiar	14 (48%)	15 (52%)	29 (48%)	
Total	39 (65%)	21 (35%)	60 (100%)	

*Nota. Se presentan frecuencias absolutas y resultados de Chi-cuadrado para las variables grado de familiaridad de las palabras más frecuentes en el discurso docente en función de si son enseñadas o no en cada unidad temática. ** $p < ,01$.*

Fuente: elaboración propia.

Tal como se observa en la tabla 2, del total de palabras que las maestras pronunciaron con mayor frecuencia durante el desarrollo de la unidad temática tipos de trabajos, el 45% fueron familiares, mientras que el 55% fueron poco familiares según la valoración subjetiva de maestras y madres. Si se atiende a la enseñanza de estas palabras, la información de la tabla 2 muestra que las maestras enseñaron el 44% del total de las palabras familiares y el 52% de las poco familiares. En este caso, la prueba estadística Chi-cuadrado no arrojó una relación de dependencia entre el grado de familiaridad y su enseñanza.

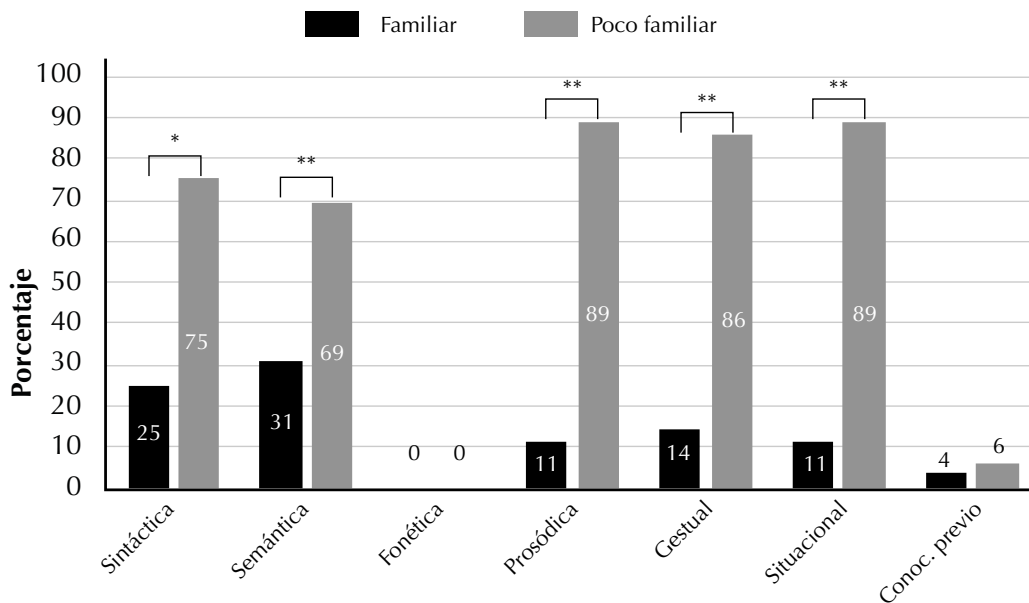
Si se considera la unidad ciclo del agua, los datos muestran que las cuatro maestras observadas pronunciaron más palabras familiares (52%) que poco familiares (48%). Los resultados muestran, a su vez, que durante las clases de Ciencias naturales las maestras enseñaron el 81% del total de las palabras familiares que pronunciaron y el 48% de las poco familiares. Es decir, las docentes priorizaron la enseñanza de palabras familiares en las clases de Ciencias naturales. La aplicación de la prueba estadística Chi-cuadrado demostró que, en este caso, existe una relación de dependencia entre el grado de familiaridad y su enseñanza [$\chi^2(1)=6,9, p<,009$].

Tipos de información que proporcionan las maestras durante la enseñanza de palabras

Los datos que se presentan a continuación responden a la segunda pregunta del estudio: ¿Qué tipo de información proporcionan las maestras cuando enseñan palabras familiares o poco familiares?

En el gráfico 1 puede observarse la relación entre el grado de familiaridad y tipos de información que brindan las maestras durante la enseñanza de las palabras más frecuentes que integran el discurso docente en clases de Ciencias sociales.

Gráfico 1. Información que proporcionan las maestras cuando enseñan palabras familiares y poco familiares durante el desarrollo de la unidad Trabajos



Nota. Se presenta la distribución, expresada en porcentajes, de los tipos de información proporcionados por las maestras durante la enseñanza de palabras familiares y poco familiares en el transcurso de la unidad temática Tipos de trabajos. * $p<,05$. ** $p<,01$.

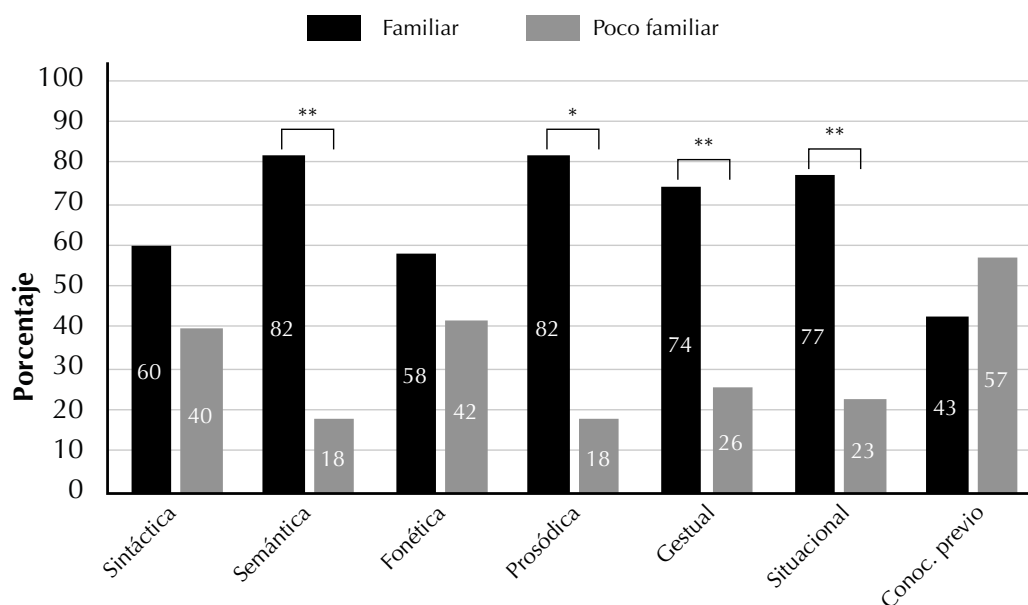
Fuente: elaboración propia.

Tal como se muestra en el gráfico 1, en clases de Ciencias sociales las maestras proporcionaron más información durante la enseñanza de palabras poco familiares que durante el tratamiento de las familiares. En esos casos ofrecieron más información sintáctica (75%), semántica (69%), prosódica (89%), gestual (86%) y situacional (89%). La aplicación de la prueba de diferencia de proporciones mostró diferencias estadísticamente significativas

en cada una de las variables mencionadas [Información sintáctica $\chi^2(6)=-,5$, $p<,007$; Información semántica $\chi^2(6)=-,38$, $p<,00001$; Información prosódica $\chi^2(6)=-,78$, $p<,002$; Información gestual $\chi^2(6)=-,72$, $p<,00001$; Información situacional $\chi^2(6)=,78$, $p<,00003$].

Los datos del gráfico 2 muestran la relación entre el grado de familiaridad y tipos de información que ofrecieron las docentes durante el tratamiento de las palabras más frecuentes en clases de Ciencias naturales.

Gráfico 2. Información que proporcionan las maestras cuando enseñan palabras familiares y poco familiares durante el desarrollo de la unidad Ciclo del agua



Nota. Se presenta la distribución, expresada en porcentajes, de los tipos de información proporcionados por las maestras durante la enseñanza de palabras familiares y poco familiares en el transcurso de la unidad temática Ciclo del agua. * $p<,05$. ** $p<,01$.

Fuente: elaboración propia.

Si se atiende a los datos del gráfico 2, en clases de Ciencias naturales las maestras brindaron más información durante la enseñanza de palabras familiares que durante el tratamiento de las poco familiares. Puntualmente, proporcionaron más información semántica (82%), prosódica (82%), gestual (75%) y situacional (77%). La aplicación de la prueba estadística de diferencia de proporciones puso de manifiesto diferencias significativas en cada una de las variables mencionadas [Información semántica $\chi^2(6)=,64$, $p<,00001$; Información prosódica $\chi^2(6)=,64$, $p<,005$; Información gestual $\chi^2(6)=,49$, $p<,00001$; Información situacional $\chi^2(6)=,55$, $p<,00001$].

Grado de abstracción y enseñanza de palabras

La información que se muestra en este apartado responde a la tercera pregunta de este trabajo: ¿Existe relación entre el menor o mayor grado de abstracción de las palabras (concreta o abstracta) que las maestras pronunciaron con mayor frecuencia y su enseñanza? La tabla 3 presenta la distribución de las palabras categorizadas como concretas y abstractas teniendo en cuenta si fueron enseñadas o no en cada unidad temática.

Tabla 3
Relación entre grado de abstracción y enseñanza según la unidad temática

Tipo de palabras	Enseñanza		Total	Fisher
	Sí	No		
Tipos de trabajos				
Concretas	20 (47%)	23 (53%)	43 (72%)	,2
Abstractas	9 (53%)	8 (47%)	17 (28%)	
Total	29 (48%)	31 (52%)	60 (100%)	
Ciclo del agua				
Concretas	38 (69%)	17 (31%)	55 (92%)	4,86*
Abstractas	1 (20%)	4 (80%)	5 (8%)	
Total	39 (65%)	21 (35%)	60 (100%)	

*Nota. Se presentan frecuencias absolutas y resultados del test exacto de Fisher para la variable grado de abstracción de las palabras más frecuentes en el discurso docente, en función de si son enseñadas o no en cada unidad temática. * $p < ,05$.*

Fuente: elaboración propia.

Si se atiende a la información de la tabla 3, se observa que las maestras tendieron a enseñar más palabras concretas que abstractas durante el desarrollo de ambas unidades temáticas. El test exacto de Fisher evidenció una diferencia estadísticamente significativa a favor de la enseñanza de palabras concretas [$\chi^2(1)=4,86$, $p < ,05$] durante el desarrollo de la unidad ciclo del agua.

Discusión

Este trabajo se origina en el interés por analizar las oportunidades a las que se encuentran expuestos los/as alumnos/as de jardín de infantes para aprender, de manera espontánea, palabras en clases de Ciencias sociales y naturales.

Si se considera la relación entre grado de familiaridad y enseñanza, se observó que no hubo diferencias significativas en la enseñanza de palabras familiares y poco familiares en las clases de Ciencias sociales. Por el contrario, las maestras priorizaron la enseñanza de palabras familiares durante las clases de Ciencias naturales. Estos resultados podrían sugerir que el desarrollo de una unidad, cuyo tema es menos conocido para los/as alumnos/as de jardín (ciclo del agua), propiciaría que las maestras se centraran más en el tratamiento de palabras familiares.

Tal como observaron investigaciones precedentes, es importante que las docentes enseñen no solo las palabras poco familiares (Beck et al., 2008) sino también que profundicen el conocimiento que los/as niños/as poseen de las palabras familiares (McKeown, 2019; Nagy & Scott, 2000; Strasser et al., 2013). Estos planteos tienen que ser considerados en los diseños curriculares y, fundamentalmente, en las prácticas docentes, ya que se ha demostrado que la profundidad del vocabulario se relaciona positivamente con la comprensión auditiva de narraciones en nivel inicial (Strasser et al., 2013) y con la comprensión lectora a partir de 3° y 4° grado (Sénéchal et al., 2006).

Los resultados que responden a la segunda pregunta de esta investigación complementan los primeros hallazgos. El análisis de los tipos de información puso de manifiesto que todas las maestras observadas proporcionaron diversos tipos de recursos multimodales durante la enseñanza de palabras familiares y poco familiares. No obstante, los datos mostraron diferencias en la cantidad de los tipos de información brindada por las maestras en cada tipo de palabra según el tema trabajado mientras que, en las clases de tipos de trabajos, las maestras emplearon mayor cantidad de información al enseñar palabras poco familiares; durante la unidad de ciclo de agua, ofrecieron más información en el tratamiento de palabras más familiares.

Estos resultados pueden ser interpretados a partir de los aportes de investigaciones anteriores que resaltan la importancia de proporcionar diferentes modalidades de información durante la enseñanza de palabras. Asimismo, destacan la relevancia de enseñar una misma palabra en diferentes contextos y en repetidas oportunidades (Jalongo & Sobolak, 2011; McKeown, 2019). Esta evidencia respalda, además, la necesidad de que los/as docentes atiendan a los múltiples sentidos y relaciones de significado que las palabras enseñadas pueden adquirir en diferentes contextos y áreas disciplinares (Beck et al., 2008; Rubenstein & Thompson 2002).

Si se considera la relación entre el tipo de palabra (concreta o abstracta) y su enseñanza, los datos mostraron que en las clases de Ciencias sociales no se observaron diferencias significativas. Sin embargo, en las clases de Ciencias naturales se vio una preferencia significativa por la enseñanza de palabras concretas. Los resultados obtenidos en las clases de Ciencias naturales se relacionan con los encontrados en investigaciones realizadas en jardines de Estados Unidos (Hadley et al., 2021; Peters-Sanders et al., 2020). Estos estudios sugirieron que las maestras de nivel inicial priorizan la enseñanza de palabras concretas por dos motivos: 1) sus características permiten a las maestras apoyarse en diversos recursos multimodales como los gestos, figuras ilustrativas, entre otros, y 2) se adecuan al desarrollo lingüístico y cognitivo de los/as alumnos/as.

Los hallazgos de este estudio podrían tener importantes implicancias pedagógicas al dar cuenta de las oportunidades que se presentan a los/as alumnos/as para aprender vocabulario en clases de Ciencias sociales y naturales en jardines de infantes de Córdoba (Argentina). La interpretación de estos resultados pone de manifiesto la necesidad de que los/as docentes enseñen, de manera sistemática, espontánea y multimodal, el vocabulario que integra el contenido conceptual de las clases de Ciencias sociales y naturales. La enseñanza de palabras consiste no solo en que los/as niños/as aprendan palabras poco familiares, sino que además amplíen el grado de conocimiento del vocabulario que ya poseen. Estas prácticas docentes adquieren una particular relevancia dado que la profundidad del conocimiento del vocabulario de los/as alumnos/as incide, de manera positiva, en el desarrollo de las habilidades lingüísticas y cognitivas que favorecen su rendimiento académico (Perfetti, 2007; Sénéchal et al., 2006; Strasser et al., 2013).

Es importante destacar como limitación del estudio la forma en la que se midió el grado de familiaridad de las palabras seleccionadas. La aplicación de la prueba de valoración subjetiva no garantiza, de ninguna manera, que cada niño/a posea el mismo grado de conocimiento de las palabras consideradas. Trabajos futuros podrían subsanar esta limitación aplicando instrumentos que valoren el grado de familiaridad que los/as niños/as poseen de estas palabras.

Asimismo, los resultados de este trabajo deben tomarse con cautela debido a que la muestra analizada no es representativa de los jardines de la provincia de Córdoba (Argentina). Sin embargo, estos hallazgos pueden ser tenidos en cuenta en futuras investigaciones con el propósito de comparar la distribución de las categorías analizadas en esta muestra con la obtenida en otras salas de jardines de infantes o en distintos grados de la escuela primaria. A futuro, se considerarán otros aspectos que no fueron tenidos en cuenta en este estudio: 1) la categorización de las palabras según la cantidad de tipos de información que proporcionan las maestras durante la enseñanza de palabras y 2) la relación entre las palabras concretas y abstractas y los tipos de información en

cada unidad temática. De esta manera, se continuará profundizando en las implicaciones pedagógicas que posee analizar la calidad del input lingüístico, pragmático y discursivo que se genera en los entornos interaccionales de nivel inicial durante clases de Ciencias sociales y naturales.

Financiamiento: Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas; Secretaría de Ciencia y Técnica, Universidad Nacional de Córdoba [33620180100148CB].

Agradecimientos: Agradecemos especialmente a las niñas, niños, maestras y madres que participaron en este estudio.

El artículo original fue recibido 18 de abril de 2022

El artículo revisado fue recibido el 8 de mayo de 2023

El artículo fue aceptado el 3 de mayo de 2023

Referencias

- Beck, I. L., & McKeown, M. G. (2007). Increasing Young Low-Income Children's Oral Vocabulary Repertoires Through Rich and Focused Instruction. *The Elementary School Journal*, 107(3), 251–271. <https://doi.org/10.1086/511706>
- Beck, I. L., McKeown, M. G., & Kucan, L. (2008). *Creating Robust Vocabulary: Frequently Asked Questions and Extended Examples*. Guilford Press.
- Cabell, S. Q., Justice, L. M., McGinty, A. S., DeCoster, J., & Forston, L. D. (2015). Teacher–child conversations in preschool classrooms: Contributions to children's vocabulary development. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 80–92. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.09.004>
- Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. (2006). *Lineamientos para el comportamiento ético en las Ciencias Sociales y Humanidades* (Resolución N.º 2857, 11 de diciembre de 2006). <https://www.conicet.gov.ar/wp-content/uploads/RD-20061211-2857.pdf>
- Filippi, P., Laaha, S., & Fitch W. T. (2017). Utterance-final position and pitch marking aid word learning in school-age children. *Royal Society Open Science*, 4(8), 1-11. <https://doi.org/10.1098/rsos.161035>
- Goodwin, C. (2000). Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics*, 32(10), 1489-1522. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(99\)00096-X](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(99)00096-X)
- Green, J. L., Weade, R., & Graham, K. (1988). Lesson construction and student participation. En J. Green, & J. Harker (Eds.), *Multiple Perspective Analyses of Classroom Discourse* (pp. 11–48). Ablex.
- Hadley, E. B., Dedrick, R. F., Dickinson, D. K., Kim, E., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2021). Exploring the relations between child and word characteristics and preschoolers' word-learning. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 77, 101332. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2021.101332>

- Hadley, E. B., Dickinson, D. K., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., & Nesbitt, K. T. (2016). Examining the Acquisition of Vocabulary Knowledge Depth Among Preschool Students. *Reading Research Quarterly, 51*(2), 181–198. <https://doi.org/10.1002/rrq.130>
- Henderson, L., Weighall, A., Brown, H., & Gaskell, G. (2013). Online Lexical Competition During Spoken Word Recognition and Word Learning in Children and Adults. *Child Development, 84*(5), 1668-1685. <https://doi.org/10.1111/cdev.12067>
- Hernández Sampieri, R., Collado, C., & Baptista-Lucio, M. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Jalongo, M. R., & Sobolak, M. J. (2011). Supporting Young Children's Vocabulary Growth: The Challenges, the Benefits, and Evidence-Based Strategies. *Early Childhood Education Journal, 38*, 421-429. <https://doi.org/10.1007/s10643-010-0433-x>
- Janssen, C., Segers, E., McQueen, J. M., & Verhoeven, L. (2019). Comparing Effects of Instruction on Word Meaning and Word Form on Early Literacy Abilities in Kindergarten. *Early Education and Development, 30*(3), 375-399. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1547563>
- Johnson, E. K., & Seidl, A. (2008). Clause Segmentation by 6-Month-Old Infants: A Crosslinguistic Perspective. *Infancy, 13*(5), 440-455. <https://doi.org/10.1080/15250000802329321>
- MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk* (3a ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Mareovich, F., & Peralta, O. A. (2017). Cognición en desarrollo: Aprendiendo palabras por medio de imágenes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 15*(1), 233-247. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1511428032016>
- McKeown, M. G. (2019). Effective Vocabulary Instruction Fosters Knowing Words, Using Words, and Understanding How Words Work. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 50*(4), 466-476. https://doi.org/10.1044/2019_LSHSS-VOIA-18-0126
- Menti, A. B., & Rosemberg, C. R. (2013). Propiedades léxicas del entorno lingüístico generadas en clases de Ciencias Sociales en la escuela primaria. Un estudio del vocabulario al que se hallan expuestos los niños. *Interdisciplinaria-Revista de Psicología y Ciencias Afines, 30*(2), 201-218. <https://doi.org/10.16888/interd.2013.30.2.2>
- Menti, A., & Rosemberg, C. R. (2014). ¿Cómo Se Llama? ¿Qué Significa? Análisis de las Interacciones Docente-Alumno en el Tratamiento de Palabras Desconocidas. *Psykhé, 23*, 1 - 13. <https://doi.org/10.7764/psykhe.23.1.512>
- Menti, A., Rosemberg, C. R., & Montivero, M. C. (2015-2018). *Oportunidades para el aprendizaje de vocabulario en contextos de interacción en el nivel inicial y primario de la provincia de Córdoba*. CONICET.
- Nagy, W. E., Anderson, R. C., & Herman, P. A. (1987). Learning Word Meanings From Context During Normal Reading. *American Educational Research Journal, 24*(2), 237-270. <https://doi.org/10.3102/00028312024002237>
- Nagy, W. E., & Scott J. A. (2000). Vocabulary Processes. En M. Kamil, P. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr, (Eds.), *Handbook of Reading Research*, (Vol. III) (pp. 269-284). Lawrence Erlbaum Associates.
- Nelson, K. (2007). *Young Minds in Social Worlds: Experience, Meaning, and Memory*. Harvard University Press.
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading Ability*. Oxford University Press.
- Perfetti, C. A. (2007). Reading Ability: Lexical Quality to Comprehension. *Scientific Studies of Reading, 11*(4), 357-383. <https://doi.org/10.1080/10888430701530730>
- Peters-Sanders, L. A., Kelley E. S., Haring Biel, C., Madsen K., Soto X., Seven Y., Hull K., & Goldstein H. (2020). Moving Forward Four Words at a Time: Effects of a Supplemental Preschool Vocabulary Intervention. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 51*(1), 165-175. https://doi.org/10.1044/2019_LSHSS-19-00029
- Pozzer, L., & Roth, W. M. (2020). A cultural-historical perspective on the multimodal development of concepts in science lectures. *Cultural Studies of Science Education, 15*, 31–70. <https://doi.org/10.1007/s11422-019-09910-5>
- Real Academia Española. (2009-2011). Nueva gramática de la lengua española. Espasa.
- Rosemberg, C. R., & Stein, A. (2016). Análisis longitudinal del impacto de un programa de alfabetización temprana. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14*(2), 1087-1102. <https://doi.org/10.11600/1692715x.14214090815>
- 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. <https://doi.org/10.1177/1476718x10366768>

- Rowe, M. L. (2012). A Longitudinal Investigation of the Role of Quantity and Quality of Child-Directed Speech in Vocabulary Development. *Child Development*, 83(5), 1762–1774. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01805.x>
- Rubenstein, R. N., & Thompson, D. R. (2002). Understanding and Supporting Children's Mathematical Vocabulary Development. *Teaching Children Mathematics*, 9(2), 107–112. <https://doi.org/10.5951/tcm.9.2.0107>
- Sánchez Abchi, V., Medrano, B., & Borzone, A. M. (2013). *Los chicos aprenden a escribir textos. Desafíos y propuestas para el aula*. Novedades Educativas.
- Schleppegrell, M. J. (2012). Academic Language in Teaching and Learning: Introduction to the Special Issue. *The Elementary School Journal*, 112(3), 409-418. <https://doi.org/10.1086/663297>
- Sénéchal, M., Ouellette, G., & Rodney, D. (2006). The Misunderstood Giant: On The Predictive Role of Early Vocabulary to Future Reading. En D. Dickinson, & S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (Vol. 2) (pp. 173-184). Guilford Press.
- Snow, C. E., & Uccelli, P. (2009). The Challenge of Academic Language. En D. R. Olson, & N. Torrance (Eds.), *The Cambridge Handbook of Literacy* (pp. 112-133). Cambridge University Press.
- Strasser, K., Del Río, F., & Larraín, A. (2013). Profundidad y amplitud del vocabulario: ¿Cuál es su rol en la comprensión de historias en la edad pre-escolar?. *Estudios de Psicología*, 34(2), 221-225. <https://doi.org/10.1174/021093913806751401>
- Weizman, Z. O., & Snow, C. E. (2001). Lexical input as related to children's vocabulary acquisition: Effects of sophisticated exposure and support for meaning. *Developmental Psychology*, 37(2), 265-279. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.37.2.265>

Anexo 1

Grado de acuerdo entre los codificadores

Categorías	Coeficiente Kappa de Cohen	
	Tipos de trabajos	Unidad temática
Concreción/abstracción	0.88	1
Enseña	0.65	1
Información sintáctica	0.61	0.83
Información semántica	0.66	0.83
Información fonética	0.65	1
Información prosódica	0.65	1
Información gestual	0.85	0.84
Información contexto situacional	0.85	0.83
Información conocimiento previo	0.68	0.82

Fuente: elaboración propia.