

# VOCABULARIO Y ALFABETIZACIÓN TEMPRANA. UN ESTUDIO DEL ENTORNO LINGÜÍSTICO EN HOGARES DE POBLACIONES URBANO-MARGINADAS

*Celia Renata Rosemberg y Alejandra Stein*

## Introducción

Diversas investigaciones realizadas en las últimas décadas (Stanovich, 1992; Whitehurst & Lonigan, 1998; Borzone & Rosemberg, 2000; Beals, 2001; Weizman & Snow, 2001) han mostrado que el éxito o las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura están asociadas a una serie de conocimientos y habilidades que el niño comienza a adquirir desde muy temprana edad, en las interacciones que mantiene en su medio familiar. Estos conocimientos, aunque comprenden información específica acerca del nombre de las letras y el establecimiento de correspondencias entre las grafías y los sonidos, no se restringen a ellos. Incorporan también habilidades y conocimientos que responden a múltiples dominios: afectivo-comportamentales, conceptuales y lingüísticos (Dickinson, McCabe, & Essex 2006; Neuman, 2006; Pianta, 2006).

Entre estos dominios, el lenguaje adopta tempranamente, entre los 3 y los 5 años de edad un carácter mediador (Nelson, 1996) que le permite jugar un papel preponderante en la organización de los otros sistemas, cognitivo y afectivo-comportamentales, sistemas mutuamente reforzantes entre sí: el lenguaje no sólo es promotor de cambios en las estructuras y en los mecanismos de la cognición y en la regulación de la acción sino que también se apoya en procesos previos perceptuales y conceptuales así como en procesos socio-comunicativos, que permiten la atención conjunta (Nelson, 1996; Tomasello, 1998; 2003).

En este marco, Dickinson et al. (2006) afirma que el desarrollo del lenguaje en las experiencias tempranas sostiene la alfabetización, en parte, por su poder para potenciar conexiones en múltiples dominios, comprometiendo y activando motivaciones y creencias que producen interés en las palabras escritas. Pero, por otra parte, el desarrollo que alcance el lenguaje –aspectos fonológicos, léxicos, semánticos, sintácticos y pragmáticos- en estas tempranas experiencias es, en sí mismo, importante, porque los diversos aspectos que configuran el lenguaje en la oralidad serán

luego capitalizados para la alfabetización.

El desarrollo del léxico, aspecto subestimado hasta los últimos años (Biemiller, 2006), ha mostrado en investigaciones muy recientes un papel relevante en el aprendizaje de la lectura y de la escritura. Las habilidades de vocabulario están asociadas con el desempeño en lectura y escritura en los primeros años de la escuela primaria. En efecto, en algunos estudios se ha encontrado una correlación fuerte entre vocabulario y reconocimiento de palabras (Snow, Tabors, Nicholson, & Kurland, 1995). Otros estudios señalan que la relación entre estas variables es indirecta: la amplitud del vocabulario está asociada a la calidad de la representación fonológica de las palabras, que incide en el desarrollo de la conciencia fonológica y ésta, a su vez, en el aprendizaje de la lectura y la escritura de palabras, objeto de la enseñanza en primer grado de la escuela primaria (Goswami, 2003). Por otra parte, la amplitud del vocabulario tiene efectos directos y a largo plazo en tercer y cuarto grado de la escuela. Un vocabulario amplio da lugar a representaciones de significado flexibles, confiables, interrelacionadas y fácilmente recuperables; debido a ello constituye uno de los mejores predictores de la comprensión lectora (Joshi, 2005; Biemiller, 2006; Sénéchal, Ouellette, & Rodney, 2006; Perfetti, 2007; Protopapas, Sideridis, Mouzaki, & Simos, 2007).

Las diferencias entre los niños en amplitud de vocabulario se gestan en los años preescolares, antes de que los niños lean textos de manera convencional. En esta etapa el vocabulario de los niños puede diferir en varios miles de palabras (Biemiller, 2006). Aún cuando puede haber diferencias individuales en los procesos de proyección rápida (Carey, 1978), por medio de los cuales los niños proyectan un significado en un referente, los niños con vocabulario limitado aprenden palabras en situaciones de enseñanza del mismo modo que los niños con vocabularios más amplios (Biemiller, 2003; Biemiller, 2006). Las diferencias parecen deberse más a las oportunidades del contexto que a capacidades individuales.

En efecto, la evidencia ha mostrado que a los 4 años el tamaño del vocabulario de un niño está en gran medida determinado por el número de palabras diferentes que usan los padres y por el número total de palabras que emplean (Wells, 1985; Hart, & Risley, 1995; Weizman & Snow, 2001), así como también por el uso por parte de los padres de vocabulario sofisticado (Weizman & Snow, 2001). Las estrategias de los adultos que aclaran, en el marco de los intercambios conversacionales, el significado de las palabras

sofisticadas están también asociadas con la posterior amplitud de vocabulario (Beals & Tabors, 1995). Estas diferencias entre los niños atribuibles al lenguaje que escuchan en su entorno (*input* lingüístico) –cantidad y diversidad de palabras e informatividad y apoyo en las intervenciones de los adultos- no se distribuyen al azar. Por el contrario, la investigación ha puesto de manifiesto que, aún cuando pueden encontrarse diferencias en el lenguaje dirigido a los niños entre familias provenientes de un mismo sector social, las diferencias entre distintos niveles socioeconómicos son muy marcadas.

Los programas de alfabetización temprana, que desde la década del '60 se implementan en Estados Unidos y otros países –*Parents as Teachers*, *Home Instruction Program for Preschool Youngsters*, *Early Head Start*, *EASE program*, entre otros (Britto, Fuligni, & Brooks-Gunn, 2006; Snow, 2006)- para reducir los riesgos de fracaso en la alfabetización, asociados con las diferencias de experiencias entre los niños producto de la pobreza y del estatus de grupo minoritario, contemplan la importancia de promover el aprendizaje de vocabulario. Sin embargo, Snow (2006) sostiene que los programas difieren en la atención que otorgan a componentes, como la conciencia fonológica y el conocimiento de las letras, que poseen un alcance limitado en la alfabetización, en relación con la atención que brindan al vocabulario y a otros componentes conceptuales y discursivos de más amplio alcance. En especial, la implementación del programa EASE, basado en los resultados del proyecto *Home-School Language and Literacy* (Snow, Dickinson, & Tabors, 1989), mostró que aún en los sectores más pobres se puede colaborar con los padres para generar en los hogares actividades de alfabetización que den lugar a un uso del lenguaje más rico, a conversaciones extendidas y a la promoción del vocabulario.

En esta línea, se diseñó el proyecto “Oscarcito. Promoción y desarrollo lingüístico y cognitivo de niños en contextos de pobreza”<sup>1</sup>, que se implementa en poblaciones urbano- marginadas. El programa conjuga investigación e intervención educativa: propone las acciones de intervención en base a

---

<sup>1</sup> El programa Oscarcito. Promoción y desarrollo lingüístico y cognitivo de niños pequeños en contextos de pobreza se elaboró como transferencia de resultados del proyecto “El desarrollo lingüístico y cognitivo en la primera infancia. Un estudio psicolingüístico y sociocultural en barrios urbano marginales de Buenos Aires” (SECyT PICT BID 1201 OC- AR N°4-14153; CONICET, PIP 5591. Directora: A.M. Borzone, codirectora: C.R. Rosemberg), con el aporte de las fundaciones Care de Alemania y Arcor de Argentina. Durante el año 2008 el programa alcanzó a 1.115 niños: 490 de la Ciudad y el conurbano de Buenos Aires y 625 de los departamentos de Concordia y Federación de la provincia de Entre Ríos.

resultados de investigaciones previas y, a la vez, genera conocimientos a partir de estas acciones. Además, lleva a cabo acciones en los jardines de infantes y en los hogares de los niños, acciones que están destinadas a promover todos los componentes de la alfabetización. Sin embargo, considerando los estudios antecedentes mencionados, en el programa se intenta prioritariamente generar en las familias entornos lingüísticos apropiados para el desarrollo del discurso y del vocabulario. El presente estudio tiene precisamente por objeto analizar la cantidad, la diversidad y la calidad del vocabulario al que están expuestos los niños en las situaciones de alfabetización generadas durante la implementación del programa y compararlas con el vocabulario que los niños de esta población tienen la oportunidad de escuchar en otras situaciones de las que habitualmente participan sus hogares. Asimismo, se analizan las intervenciones que los adultos realizan en las situaciones de alfabetización para explicar a los niños el significado de las palabras no familiares o desconocidas.

## **Metodología**

### *Diseño*

El diseño de esta investigación combina procedimientos metodológicos cuantitativos y cualitativos. Se analiza un corpus de situaciones de alfabetización generadas a partir de la implementación del programa “Oscarcito. Promoción y desarrollo lingüístico y cognitivo de niños pequeños en contextos de pobreza”. Primero se realiza una comparación cuantitativa entre las características del vocabulario que constituye el entorno de los niños en estas situaciones y las características del vocabulario que constituye el entorno de los niños de estas poblaciones en las situaciones cotidianas de las que habitualmente participan. Posteriormente se analizan cualitativamente las situaciones de alfabetización atendiendo específicamente a las intervenciones de los adultos y de los niños mayores focalizadas en la explicación del vocabulario desconocido para los pequeños.

### *La información empírica*

El corpus de datos que se analiza en este estudio está constituido por 11.315 turnos de habla (niños: 4.232; sus interlocutores: 7.083) producidos en 31 situaciones de alfabetización registradas en los hogares de 15 niños

de 4:2 años a 4:11 años que vivían con sus familias en poblaciones en extrema pobreza. Las interacciones registradas en estas situaciones de alfabetización se comparan con un corpus de 78.445 turnos de habla (niños: 33.549; sus interlocutores: 44.896) producido en situaciones espontáneas (240 horas registradas) de juego, comida e higiene en los hogares de 20 niños pertenecientes a la mismas poblaciones urbano-marginadas y de la misma edad. En su mayoría, las familias de todos los niños eran inmigrantes de provincias del norte de Argentina o de países limítrofes (Bolivia, Perú y Paraguay). A pesar de que todas las familias hablaban español con sus hijos, las variedades de español que empleaban presentaban algunas diferencias. Los adultos tenían un nivel bajo de alfabetización. Sólo una de las madres había completado 12 años de escolaridad. El resto había asistido a la escuela siete años o menos. Los padres de los niños o bien estaban desempleados o bien poseían ocupaciones no calificadas e inestables que no ofrecían beneficios sociales. Es importante señalar que en los hogares de estos niños no sólo no había libros de cuentos infantiles sino tampoco libros o revistas de adultos.

Las situaciones de alfabetización foco del análisis fueron generadas a partir de la implementación del programa “Oscarcito. Promoción y desarrollo lingüístico y cognitivo de niños en contextos de pobreza”.

*El programa “Oscarcito”. Alfabetización temprana en el contexto de los hogares.*

La implementación del programa Oscarcito involucra:

- 1) la participación de las familias en talleres de desarrollo lingüístico y cognitivo,
- 2) el uso de libros infantiles interculturales en el contexto de los hogares,
- 3) el seguimiento de la implementación de las acciones del programa.

*1) Talleres de formación en desarrollo lingüístico y cognitivo infantil para las familias.*

Los talleres se llevan a cabo en centros o jardines de infantes comunitarios ubicados dentro de las poblaciones en las que viven los niños. Los participantes -la madre, el padre, los abuelos, o un hermano mayor del niño- asisten a 12 talleres que tienen lugar a lo largo del año. En cada uno de ellos se presenta un aspecto del desarrollo de los niños y se discuten las

mejores estrategias para promoverlo. Así por ejemplo, se conversa sobre cómo se aprenden las palabras, se plantea la importancia de la escritura y cómo promover su aprendizaje, se muestran estrategias diversas para leer cuentos a los niños, se explica la importancia de las rimas y de las poesías para el desarrollo de la conciencia fonológica y se presentan a los padres estrategias para andamiar la producción discursiva de narraciones, descripciones y explicaciones. En cada reunión se entrega a las familias un libro de la serie “En la Casa de Oscarcito”, se lo lee conjuntamente con ellos en la reunión y se analizan los propósitos de cada una de las actividades y cómo llevarlas a cabo en su casa con los niños.

### *2) Los libros infantiles interculturales*

“En la casa de Oscarcito” es una serie de doce libros infantiles que recuperan la vida cotidiana de los niños de los barrios. Los libros retoman la mirada de los niños como actores en esa realidad, sus intereses e interacciones en relación con los objetos, las personas y los problemas de su comunidad. Se trata de materiales que reflejan la cultura de los niños y su perspectiva de la vida, y a su vez les permiten el acceso a otras formas e instrumentos culturales. En el contexto de lo que le sucede a Oscarcito, el protagonista, un niño de 4 años, con sus amigos y su familia, se introduce un cuento y se presentan juegos y otras actividades para promover el aprendizaje de los niños. Se incluyen actividades relativas al sistema de escritura –identificación y trazado de letras, conciencia fonológica y establecimiento de correspondencias entre grafemas y fonemas- y actividades para promover la comprensión de textos, establecer relaciones de causalidad física y psicológica y elaborar inferencias, expandir el vocabulario y estimular la categorización de objetos y de acciones en base a criterios temáticos, espacio – temporales, funcionales y taxonómicos. Estas actividades están diseñadas para que los niños las lleven a cabo en el marco de la interacción con su madre, padre, abuelos y hermanos mayores.

### *3) El seguimiento de la implementación de las acciones del programa*

El seguimiento de las acciones del programa se realiza por medio de observaciones de las situaciones de alfabetización que son audio-grabadas.

### *Procedimientos de obtención de información empírica*

Las situaciones de alfabetización en los hogares en torno a los libros “En la casa de Oscarcito” fueron registradas por medio de audio, con posterioridad

a la realización de los talleres. Un asistente de investigación visitó a la familia en su casa y observó las actividades que tenían lugar durante la situación de alfabetización con el libro.

Los participantes, los adultos y los niños mayores recibían únicamente la indicación de realizar las situaciones de lectura y juego como si el observador no estuviera presente. El observador podía responder a los comentarios del niño y de sus familiares, pero no promovía conversaciones ni actividades específicas. En las situaciones registradas se observó una importante diversidad de participantes –madres, padres y otros familiares. Se decidió considerar las interacciones de todos estos participantes con el niño como objeto de investigación y no restringir el estudio sólo a las interacciones del niño con su madre porque tal situación hubiera resultado ficticia. En efecto, sólo en pocas situaciones el niño participaba de la lectura únicamente con su madre. Por el contrario, se observó que la lectura de los libros se llevaba a cabo de acuerdo con los patrones de interacción propios de estas comunidades en las que los niños, desde muy pequeños, están incluidos en redes de relaciones primarias que exceden a la díada madre – niño que caracteriza a las familias de nivel socioeconómico medio.

El corpus producido en situaciones espontáneas está constituido por registros tomados en los hogares de 20 niños de igual edad (edades 4:3 a 4:11) de las mismas poblaciones. Cada uno de estos niños fue observado durante 12 horas –distribuidas en 3 ó 4 días- en las situaciones de las que participaba en su medio familiar y comunitario; sus interacciones fueron registradas de modo narrativo y por medio de audio por un observador presente en la situación. Al igual que en las situaciones de alfabetización, el observador no promovía conversaciones ni actividades específicas, pero respondía a comentarios y preguntas de los participantes, con el objeto de no generar un clima de tensión en la situación que resultara perturbador en términos ecológicos.

## **Análisis de datos**

### *Transcripción de los datos*

Tanto las interacciones registradas en el marco de las situaciones de alfabetización como las del corpus de situaciones espontáneas fueron transcritas de acuerdo al formato CHAT (*Codes for the Human Analysis of Transcripts*) según las normas estipuladas por el sistema CHILDES



(*Child Language Data Exchange System*) desarrollado por MacWhinney y Snow (1985).

### *Procesamiento de los datos*

Todas las interacciones se analizaron empleando el programa CLAN (*Computerized Language Analysis*). A los fines de este estudio, dicho programa se utilizó para obtener las siguientes medidas cuantitativas:

- 1) la cantidad total de palabras (*Word tokens*) y diversidad de palabras (*Word types*) dichas por el niño y sus interlocutores;
- 2) la cantidad de turnos de intervención del niño y de sus interlocutores.

### *Análisis cuantitativo de la cantidad y la diversidad del vocabulario*

1) Se realizó un análisis comparativo entre la cantidad total de palabras y la cantidad de tipos diversos de palabras dichas por los interlocutores del niño en las situaciones habituales en la vida de los niños de estas poblaciones y en las situaciones de alfabetización inducidas por medio de la implementación del programa. Para realizar esta comparación, se extrajo del corpus de situaciones habituales registradas, los intercambios producidos durante una hora en cada uno de los hogares de los 20 niños.

2) Se construyeron dos índices: uno que analiza la cantidad total de palabras dichas por los interlocutores en relación a las que dice el niño, y otro que mide la relación entre la cantidad de palabras diversas dichas por los interlocutores y las que dice el niño. Ambos índices tienen por objetivo ponderar más específicamente las características del entorno léxico al que está expuesto el niño en relación a las propiedades lexicales de su lenguaje.

3) Con el objeto de determinar en qué medida las palabras dichas por los interlocutores del niño en las situaciones de alfabetización eran palabras no familiares para los niños de esa población, se compararon la cantidad total de palabras y la cantidad de palabras diversas dichas en las situaciones de alfabetización con las dichas en las situaciones espontáneas registradas en los hogares de los 20 niños.

4) Las palabras no familiares identificadas, esto es, las palabras dichas en las situaciones de alfabetización y no registradas en el corpus de situaciones espontáneas, fueron analizadas considerando si ellas representaban:

Sustantivos abstractos que plantean distinciones entre nociones que



no se observan como entidades físicas y/o que implican cierto grado de generalidad como los hiperónimos. Ejemplos: injusticia, intención, círculo, transporte y pereza.

a) Adjetivos calificativos que expresan una valoración de propiedades o bien permanentes o

b) bien transitorias no directamente observables en un individuo o fenómeno, tales como astuto, atento, hambriento, grave.

c) Verbos que expresan acciones en las que está implícita la acción del actuante; acciones de afectación de estados internos en el individuo, de establecimiento e influencia de relaciones humanas; verbos de actitud; verbos de percepción intelectual; verbos de voluntad y de sentimiento. Ejemplos: procurar, estremecer, evitar, ocultar, huir.

5) Se compararon los datos relativos a la cantidad de sustantivos, adjetivos y verbos observables y no observables incluidos en las situaciones de alfabetización con los que aparecen registrados en las situaciones espontáneas.

### *Análisis cualitativo de las intervenciones de los adultos y niños mayores para explicar vocabulario no familiar*

El análisis cualitativo de los datos referidos a las intervenciones que los adultos y los niños mayores ponen en juego para explicar vocabulario no familiar se llevó a cabo recurriendo a procedimientos metodológicos que combinan el Método Comparativo Constante (Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1991) con el microanálisis discursivo de la interacción (Gumperz, 1982) y el análisis de la conversación (Sacks, Schegloff, & Jefferson, 1977; Goodwin, 2000). Este análisis atendió a los movimientos interaccionales que los interlocutores de los niños-adultos y niños mayores realizan en el marco de los intercambios en los que se introduce vocabulario no familiar, en las situaciones en las que se explica a los niños vocabulario que ellos manifiestan no comprender o que su interlocutor supone que no conocen y en los intercambios en los que se amplía el conocimiento de los niños reconceptualizando el significado de las palabras que emplean.

## **Resultados y discusión**

*La cantidad y diversidad del vocabulario presente en el entorno lingüístico de los niños: un análisis comparativo de situaciones de alfabetización y de otras situaciones cotidianas.*

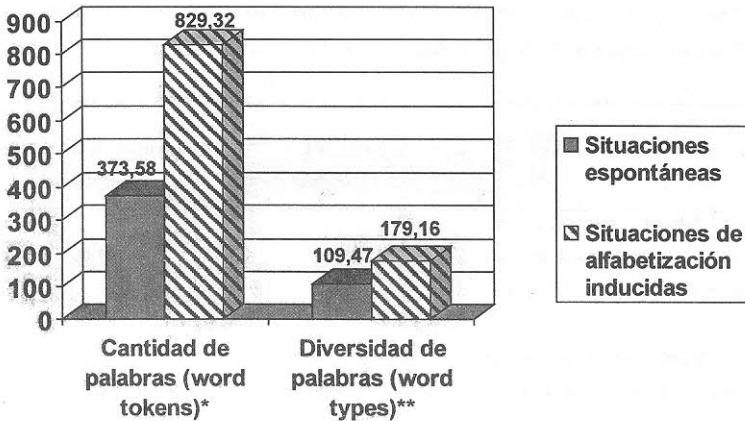
Los resultados del análisis mostraron que el vocabulario, que constituye el entorno lingüístico, al que se hallan habitualmente expuestos los niños de poblaciones urbano-marginadas de Argentina presenta diferencias con el vocabulario que tienen la oportunidad de escuchar niños de nivel socioeconómico bajo de otros países. Asimismo, estos resultados pusieron de manifiesto que el vocabulario al que acceden los niños de nuestra población se modifica cuando en los hogares se generan situaciones de alfabetización.

Cuando se comparan las propiedades del vocabulario en el entorno habitual de los niños de la población en estudio con los datos que proporciona el estudio de Weizman y Snow (2001), en Estados Unidos, acerca del entorno lingüístico de niños hablantes de inglés de familias de nivel socioeconómico bajo pero con padres con un nivel de educación más elevado (madres con 12 años de escolaridad versus madres con 7 años o menos de escolaridad), se encuentran importantes diferencias en la cantidad total de las palabras que los niños escuchan. En 20 minutos de una situación de comida, los niños norteamericanos escuchan 798 palabras (40 por minuto) y los niños de las poblaciones urbano-marginadas participantes en nuestro estudio escuchan en promedio 373,34 palabras durante ese lapso de tiempo (18,65 palabras por minuto). Cuando se atiende a las diferencias entre ambas poblaciones en la diversidad –cantidad de tipos distintos de palabras- en el vocabulario dirigido al niño se registran diferencias también muy marcadas. Mientras que los niños norteamericanos escuchan 259 palabras diferentes en ese tiempo, los niños de nuestra muestra escuchan 109,49 palabras diferentes, esto es, 57,73% menos de tipos distintos de palabras. Estas diferencias en la cantidad y la diversidad del vocabulario a que están expuestos los niños de ambas poblaciones pueden interpretarse, al menos en parte, como una consecuencia de las diferencias en el número de años de escolaridad de los adultos que interactúan con los niños.

El análisis comparativo entre las situaciones de juego, comida e higiene en las que los niños habitualmente participan en sus hogares y las situaciones de alfabetización generadas por la implementación del programa de alfabetización familiar puso de manifiesto que, en estas situaciones de alfabetización inducidas, el entorno lexical se modifica generando mayores oportunidades para que los niños puedan adquirir un vocabulario más amplio y diverso.

En la Figura 1 se presentan los datos referidos a la cantidad total de

palabras y a la cantidad de palabras diversas que configuran el entorno lingüístico de los niños en ambos tipos de situaciones.



\*Las diferencias son estadísticamente significativas,  $F = 24,67$ ,  $p < ,001$  Prueba empleada: ANOVA de un factor.

\*\*Las diferencias son estadísticamente significativas,  $F = 23,75$ ,  $p < ,001$  Prueba empleada: ANOVA de un factor.

Figura 1: Cantidad promedio de palabras (Word tokens) y de palabras diversas (Word types) en 20 minutos, en las situaciones de interacción espontáneas y en las situaciones de alfabetización inducidas.

Como se observa en la Figura 1, en las situaciones de alfabetización se incrementa significativamente la cantidad total de las palabras que el niño tiene la oportunidad de escuchar (373,58 palabras en las situaciones cotidianas versus 829,32 en las situaciones de alfabetización;  $F(1,48) = 24,67$ ,  $p < .001$ , ANOVA de un factor) como así también la diversidad de las palabras (109,47 en las situaciones cotidianas versus 179,16 en las situaciones de alfabetización;  $F(1,48) = 23,75$ ,  $p < .001$ , ANOVA de un factor).

El análisis realizado mostró también una diferencia entre las situaciones cotidianas y las de alfabetización en la cantidad total de palabras y de tipos diversos de palabras que emplean los interlocutores del niño en relación con la cantidad y con la diversidad de las palabras producidas por los niños pequeños, como se registra en la Tabla 1.

Tabla 1: Cantidad promedio de palabras (*Word tokens*) y de palabras diversas (*Word types*) producidas por los adultos y niños mayores que interactúan con los pequeños, por cada palabra y tipo de palabra diversa producida por el niño durante el periodo de una hora, en las situaciones de interacción espontáneas y en las situaciones de alfabetización inducidas.

	Situaciones espontáneas	Situaciones de alfabetización inducidas
<b>Word tokens</b> producidas por adultos y niños mayores por cada <i>word token</i> producido por el niño *	2.18	4.69
<b>Word types</b> producida por los adultos y los niños mayores por cada <i>word type</i> producida por el niño **	1.98	2.86

\*Las diferencias son estadísticamente significativas ( $F=5,09$ ;  $p < ,029$ ). Prueba empleada: ANOVA de un factor.

\*\*Las diferencias no son estadísticamente significativas ( $F=1,66$ ;  $p < ,203$ ). Prueba empleada: ANOVA de un factor.

Los datos presentados en la Tabla 1 muestran que el número de palabras que los adultos producen es significativamente mayor al que producen los niños en las situaciones de alfabetización (2,18 palabras del adulto por cada palabra infantil en las situaciones habituales versus 4,09 en las situaciones de alfabetización;  $F(1,49) = 5,09$ ,  $p < .029$ , ANOVA de un factor). Asimismo, en estas situaciones el número de tipos diversos de palabras que los adultos producen es mayor en relación a las que producen los niños (1,98 palabras del adulto por cada palabra infantil en las situaciones cotidianas versus 2,62 en las situaciones de alfabetización), pero esta diferencia no es estadísticamente significativa. Estos resultados que muestran una menor diferencia entre las dos situaciones consideradas –las situaciones de alfabetización y las situaciones cotidianas– en los tipos diversos de palabras que en la cantidad total de palabras puede interpretarse en el marco de los estudios que señalan que las situaciones de interacción que constituyen una matriz para los procesos de aprendizaje requieren, por una parte, de una cierta asimetría entre el niño y el adulto (Rosemberg

& Borzone, 2001; Rosemberg & Borzone, 2004; Pianta, 2006). Pero, por otra parte, también requieren de cierto grado de redundancia en las palabras empleadas por el adulto, redundancia que permite que el niño pueda focalizarse en las palabras nuevas y más complejas e interprete su significado (Tomasello, 2003). Puede pensarse que estos aspectos que caracterizan a las situaciones de alfabetización, las potencian como una matriz de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Con el objeto de ponderar el aporte léxico al entorno lingüístico del niño que conlleva la implementación de las situaciones de alfabetización en los hogares no basta con considerar el mayor número de palabras y de tipos diversos de palabras registradas en la situación de lectura. Además, es necesario determinar en qué medida se introducen en las situaciones de interacción palabras que no son empleadas con frecuencia en esa población, esto es, palabras que puedan incrementar el acervo léxico y el mundo conceptual de los niños.

Para poder apreciar el grado de frecuencia y/o familiaridad de la palabra para esa población de niños se dicotomizaron las palabras que pronunciaban los interlocutores del niño en dos categorías: se consideraron palabras no familiares para los niños, y muy probablemente desconocidas, aquellas que no aparecían en el corpus de 44.896 turnos de habla producidos por los interlocutores de los niños en las situaciones habituales registradas en los hogares (437.384 palabras) y se consideraron palabras familiares para los niños, aquellas mencionadas en dicho corpus.

Se comparó, entonces, la cantidad total de palabras y de tipos distintos de palabras dichas por los adultos y por los niños mayores en las situaciones de alfabetización con las incluidas en ese corpus registrado en situaciones de interacción habituales. Esta comparación permitió determinar que del total de 48.193 palabras dichas en las situaciones en las que se implementa en los hogares el programa de alfabetización 398 resultaban palabras nuevas, no familiares, es decir, palabras no incluidas en las situaciones espontáneas (el 8.26%). Si se atiende al número de tipos distintos de palabras, la proporción se incrementa: de los 3.257 tipos diferentes de palabras que se introducen en la situación de alfabetización 181 son palabras nuevas (55.57%).

Con el objeto de atender más específicamente a la cualidad del vocabulario al que los niños acceden en las situaciones de alfabetización, se identificó en el vocabulario no familiar -sólo presente en las situaciones de

alfabetización- el porcentaje de palabras referidas a entidades abstractas, no directamente observables -sustantivos abstractos, hiperónimos, adjetivos referidos a propiedades internas emocionales o cognitivas, verbos que expresan acciones implícitas- y se lo comparó con el porcentaje de esta clase palabras referidas a fenómenos no observables incluido en las situaciones habituales en la vida de estos niños. Esta comparación se presenta en la Tabla 2.

Tabla 2: *Porcentaje de tipos de palabras diversas (Word types) que representan fenómenos observables o no-observables en las situaciones espontáneas y en las situaciones de alfabetización inducidas.*

	Sustantivos*		Adjetivos**		Verbos***	
	Situaciones de alfabetización	Situaciones espontáneas	Situaciones de alfabetización	Situaciones espontáneas	Situaciones de alfabetización	Situaciones espontáneas
Word types que representan fenómenos observables	86.8%	93.33%	61.11%	79.75%	83.63%	91.96%
Word types que representan fenómenos no observables	13.2%	6.67%	38.89%	20.25%	16.37%	8.04%
	100%	100%	100%	100%	100%	100%

\* $p < .001$ . Prueba empleada: Chi cuadrado

\*\* $p < .001$ . Prueba empleada: Chi Cuadrado

\*\*\* $p < .001$ . Prueba empleada: Chi Cuadrado

Tal como se observa en la Tabla 2, del total de los sustantivos incluidos en las palabras no familiares, el 13.2% se refería a entidades no físicas o que implicaban cierto grado de generalidad, como los hiperónimos, mientras que sólo el 6.67% de los sustantivos registrados en las situaciones espontáneas puede caracterizarse de ese modo ( $p < .001$ ; prueba empleada: Ji Cuadrado). En el caso de los adjetivos, el porcentaje que expresaba propiedades internas, no observables, permanentes o transitorias de individuos o fenómenos resultó aún mayor (32.89%). Por su parte, en las interacciones habituales en el hogar, sólo el 20.25% de los adjetivos se refieren a ese tipo de propiedades ( $p < .001$ ; prueba empleada: Ji Cuadrado).

Entre las palabras no familiares que sólo aparecían en las situaciones de alfabetización, el 16.37% de los verbos aludía a acciones en las que estaba implícita la intención del actante, la afectación de estados internos en un individuo, el establecimiento y la influencia en las relaciones humanas; verbos que referían a actitudes, de percepción intelectual, de voluntad y de sentimiento. De los verbos registrados en las interacciones habituales, sólo el 8.04% aludía a acciones de este tipo ( $p < .001$ ; prueba empleada: Ji Cuadrado). La relevancia que tiene para los niños estar expuestos a este tipo de palabras diversas y abstractas en las situaciones de alfabetización se pone de manifiesto cuando se atiende a los resultados de otros estudios que muestran una importante asociación entre el conocimiento de vocabulario y la exposición a palabras poco frecuentes y sofisticadas (Dickinson, Cote, & Smith, 1993; Weizman & Snow, 2001).

*Los intercambios en los que se introduce vocabulario no familiar y abstracto: Un análisis cualitativo de las intervenciones de los niños y de los adultos*

El análisis cualitativo de las situaciones de alfabetización en los hogares de poblaciones urbano-marginadas, en las que se introducían palabras no frecuentes en la comunidad de los niños, mostró que la necesidad de alcanzar la comprensión mutua, que conlleva la construcción del significado del texto, conducía tanto a los niños pequeños como a sus interlocutores -adultos y niños mayores- a focalizarse en este vocabulario. La relevancia de estos intercambios se pone de manifiesto cuando se los considera en el marco de las investigaciones de Snow y sus colaboradores (Snow, Dickinson, & Tabors, 1989; Snow, Tabors, Nicholson, & Kurland, 1995; Weizman & Snow, 2001) en las que se analizaron, en los intercambios en el hogar durante los años preescolares, las intervenciones de los adultos focalizadas en la explicación del significado de palabras no familiares y abstractas y la cantidad de información verbal y no verbal disponible al niño para inferir el significado de las palabras desconocidas. Estos trabajos mostraron que las intervenciones de los adultos y la cantidad de información constituyen factores fuertemente asociados con la amplitud del vocabulario infantil al comienzo de la escuela primaria.

En las situaciones de alfabetización registradas en el presente estudio se observó que para acceder o dar cuenta del significado de las palabras no familiares, los participantes, niños y adultos se apoyaban no sólo en



información lingüística -esto es, en el contenido léxico-semántico y en las estructuras sintácticas que constituían el texto y las intervenciones de los distintos participantes- sino también en otros campos semióticos (visibles, públicos) que se yuxtaponían o superponían y eran mutuamente elaborados por los participantes en el proceso de producción del significado. Como fue señalado por Goodwin (2000), en toda actividad humana la comprensión mutua involucra recursos lingüísticos y recursos provenientes de otros sistemas semióticos. En estas situaciones de lectura de textos, la entonación, los gestos, la referencia a las ilustraciones y la orientación corporal daban lugar a una configuración particular del contexto en la que se construía el significado de modo compartido. En este sentido, se observó que los niños realizaban numerosas iniciaciones apoyándose en las ilustraciones: mediante gestos y expresiones deícticas contribuían al desarrollo de la historia y solicitaban a sus interlocutores -adultos y niños mayores- los términos precisos que hacían referencia a los objetos ilustrados, tal como se muestra en los fragmentos de intercambio que se presentan a continuación.

### Ejemplo 1

Con posterioridad a la lectura, Pablo relata, apoyándose en las ilustraciones, un cuento acerca de un zorro que perseguía a una gallina para comérsela.

Pablo: *y el zodo [zorro] ha hecho un salto para que la atrapa. Casi se la come. ¿A ver? (el niño da vuelta la página y se fija en las ilustraciones). Después de asustar ... para comer a la gallina ... se caió [cayó] el zodo [zorro] al agua. Pero asustó a los sapos. Después...los sapos se estaban tomando un baño. Porque estaba sucio ¿no ve mami? (el niño señala con su dedo la ilustración en la que se muestra a los sapos saliendo de un charco, sucios de barro).*

Madre: *sí.*

Pablo: *la gallina pasó por un costado de madera. Pero el lobo no podía pasar. Pero... ¿cuando atrapa a la gallina? ... Después para atrapar a la gallina el zodo [zorro] estaba... no podía pasar por ese agujerito porque le picaron. ¿Qué se llama mami?*

Madre: *saltó por un cerco.*

Pablo: *por un cerco.*

Madre: *y caió [cayó]...*

Pablo: *encima de las hormigas.*

Madre: *sobre un hormiguero.*

Pablo: *sí.*

Las ilustraciones proporcionan información contextual a la que el niño recurre para compartir el relato con su madre: “*Porque estaba sucio ¿no ve mami?*”, y para preguntar por el vocabulario que desconoce: “*no podía pasar por ese agujerito porque le picaron, ¿qué se llama mami?*”.

En el siguiente intercambio entre Agustín y su madre, la referencia compartida que proporcionan las ilustraciones le da el anclaje al niño para colaborar con su madre durante la lectura del cuento.

## Ejemplo 2

Agustín y su madre están leyendo un cuento sobre animales y conversan sobre las ilustraciones del cuento

Madre: *¿y acá? ¿qué tenía este balde? (la ilustración muestra un oso con un balde en la mano que tiene dentro un frasco de miel, al lado en un árbol hay una colmena)*

Agustín: *cosa de esto (el niño señala con su dedo el dibujo de la colmena).*

Madre: *¿y qué es esto?*

Agustín: *la cosa pada [para] las abeja.*

Madre: *una colmena, ¿sabés? eso se llama colmena, que ahí viven todas las abejas y hacen la miel, ¿te gusta la miel?*

Agustín: *¿qué es una miel?*

Madre: *la miel es como una mermelada, pero dulce... bah... más dulce que la mermelada.*

Agustín: *¿esto? ¿esto? (el niño señala otra ilustración)*

Como se observa en el intercambio, el niño se apoya en las ilustraciones para responder a la pregunta de su mamá y mostrar su conocimiento de las palabras que aparecen en el texto: el niño identifica el objeto –la colmena– y puede relacionarlo con las abejas, pero no puede lexicalizar el objeto y menos aún definirlo. La referencia conjunta a las ilustraciones permite que el niño muestre por medio de deícticos –*la cosa, esto*– y de señalamientos gestuales la comprensión que posee de los objetos ilustrados y de sus relaciones –*la cosa pada [para] las abeja*–. La madre puede entonces, a partir de identificar el estado de la base de conocimiento del niño, poner en

juego movimientos de ampliación para generalizar y expandir el significado de los términos presentes en el texto *-eso se llama colmena, que ahí viven todas las abejas y hacen la miel-*. De este modo, la comprensión mutua “anclada” en la referencia a las ilustraciones hace posible una conversación extendida en la que el niño tiene espacios para preguntar acerca de lo que desconoce *-¿qué es una miel?-* y obtener información precisa *-la miel es como una mermelada, pero dulce... más dulce que la mermelada-*.

En otros casos, las intervenciones de los adultos no se focalizan en el vocabulario poco familiar para controlar el conocimiento que los niños tienen de una palabra y/o expandir su conocimiento sino para corregir la intervención infantil, cuando la palabra empleada por el niño no responde a la estructura fonológica propia del uso adulto o cuando no representa con precisión el objeto, la acción o la relación a la que pretende hacer referencia. La intervención del adulto también puede constituir un movimiento interaccional destinado a reparar fracturas en la comprensión mutua —cuando las intervenciones del niño ponen de manifiesto que no ha comprendido a qué hace referencia una palabra-, tal como se muestra en el siguiente fragmento.

### Ejemplo 3

La mamá de Jonathan le está leyendo un cuento sobre animales que se persiguen unos a otros. En la escena que están leyendo, dos ratones se escapan de un gato.

Mamá: [lee] *dos ratoncitos... se arruinó el almuerzo... ¡huyamos!... ¿quiénes huyeron?*

Jonathan: [mira y no contesta].

Mamá: *¿quiénes escaparon?*

Jonathan: [mira el dibujo].

Mamá: *¿qué se llama eso?*

Jonathan: *tatones*.

Mamá: *ratones, ratones*.

La mamá de Jonathan proporciona un sinónimo de *huyeron* cuando, ante la falta de respuesta del pequeño, percibe que éste no ha comprendido porque no conoce el significado de la palabra. La reformulación de la pregunta inicial *¿quiénes huyeron?* en *¿quiénes escaparon?* constituye,

en este sentido, un movimiento que la mamá realiza para reparar la comunicación entre ambos. La mamá de Jonathan también se focaliza en el vocabulario para reestructurar fonológicamente las palabras del niño que no se ajustan a la forma adulta *-tatones, ratones-*.

Estas intervenciones tienen lugar de modo explícito, en los casos en los que el adulto controla el conocimiento que el niño tiene del significado de una palabra, hace o bien referencia al objeto (o entidad) o bien a la palabra, y la define, si es necesario, empleando verbos de decir; frases que establecen relaciones de equivalencia *-es lo mismo, es como-*; de oposición *-pero-*; de inclusión *-dentro de, es un- o causales -o sea que-*. Pero en otras ocasiones, las intervenciones del adulto tienen lugar de modo implícito, sin interrumpir el intercambio, yuxtaponiendo al término nuevo una palabra más familiar. En el fragmento que se presenta a continuación se observa cómo, en el intercambio, los adultos recurren a una multiplicidad de intervenciones para que los niños comprendan el significado de las palabras.

#### Ejemplo 4

Brisa y sus hermanas mayores, Nair y Magali, están escuchando el cuento "Caperucita Roja". Su mamá es quien lee.

Mamá: *(La mamá lee)... el lobo hambriento (interrumpe la lectura)*  
¿Sabés qué es hambriento?

Brisa: no.

Mamá: *¿no sabés qué es hambriento? Cuando vos tenés muuuucho [mucho] hambre, eso es hambriento. Tenés muchas ganas de comer. (Continúa leyendo) Pensó en comerse a Caperucita allí mismo... el lobo... pero tuvo miedo porque cerca estaban unos leñadores cortando leña (interrumpe la lectura). Leñadores quiere decir las personas que cortan... se le llama... que cortan la leña... como los hombres que estaban ahí en el campo... ahí... frente a la casa donde robaron la otra noche cortando los palos de leña. Eso se llaman leñadores ¿sí?*

Brisa: sí.

Mamá: *bueno (continúa leyendo) entonces el lobo pensó un plan para poder comerse a Caperucita... le preguntó dónde quedaba la casa de su abuelita y decidió tomar el camino más corto y llegar antes que Caperucita.*

Mamá: *(Continúa leyendo) el astuto lobo... astuto, Brisa, astuto quiere*

*decir inteligente, que él pensaba qué era lo que iba a hacer. (Continúa leyendo) Cuando llegó Caperucita Roja, llamó toda contenta a la puerta. (Se escuchan los golpes de la puerta, la madre golpea la mesa con su puño y continúa leyendo). ¿Quién está ahí? contestan de adentro... respondió una voz extraña y ronca. La abuelita debe tener un resfrío muy fuerte, pensó Caperucita... pensó, su voz es muy ronca. (Haciendo un sonido jiiijiiij) porque ronca es cuando jiiijiiijiiijiiij... ese voz fuerte viste... no cuando ronca la mamá cuando está dormida sino una voz fuerte... no suavcita... como las abuelitas... como cuando la nona está enojada y dice así fuerte así... (Continúa leyendo) el lobo se abalanzó sobre Caperucita Roja con intención de comérsela.*

*Nair: y ahí... yo la agarro así ¡ahahah! (gritando). (Nair, con un rugido, se tira sobre su hermana Magalí. Brisa mira a sus hermanas y se ríe).*

*Mamá: ¡Brisa atendé! (Continúa leyendo) Por suerte pasaba por ahí un cazador que al oír el alboroto... (Interrumpe la lectura) Alboroto quiere decir mucho ruido, mucho ruido que caen cosas o gritos... el alboroto.*

Como se observa en el intercambio, la mamá de Brisa realiza numerosos movimientos conversacionales para que la niña comprenda el significado de las palabras en el texto. En estos movimientos, la madre va alternando formas explícitas, tales como preguntas: “¿Sabés qué es hambriento?” o definiciones en las que recurre a verbos de decir: “leñadores quiere decir las personas que cortan... se le llama... que cortan la leña”, con definiciones implícitas en las que yuxtapone una definición informal al término no familiar “hambriento... tenés muchas ganas de comer”.

En estos movimientos conversacionales la mamá contextualiza la comprensión de las palabras desconocidas a través de diversas pistas (Gumperz, 1982) que señalizan matices del significado. Así por ejemplo, la mamá prolonga los sonidos de la palabra *mucho* en “vos tenés muuuucho hambre” para poner de manifiesto y enfatizar el rasgo de cantidad que conlleva el término hambriento. Recurre a la segunda persona del singular, “vos tenés...”, para contextualizar la comprensión del estado interno al que hace referencia la palabra en la experiencia personal de la niña.

Asimismo, la mamá remite a la niña a su experiencia previa por medio de comparaciones explícitas en: “leñadores... como los hombres que estaban ahí en el campo... ahí... frente a la casa donde robaron la otra noche cortando los palos de leña....eso se llaman leñadores” o en

*“ronca...como cuando la nona está enojada y dice así fuerte así...jjjjj”*. También señala los diferentes significados de un mismo término, como por ejemplo en *“no cuando ronca la mamá cuando está dormida”*, y pone de relieve mediante oposiciones las características distintivas del concepto al que alude la palabra ronca: *“una voz fuerte ... no suavcita... como las abuelitas”*.

En muchos de estos intercambios las intervenciones de los adultos y de los niños mayores resultan particularmente relevantes porque recuperan, explican y expanden los significados de palabras desconocidas que se refieren a fenómenos abstractos, categorías generales, propiedades que no son directamente observables, verbos cognitivos y verbos que expresan deseo y emoción, tales como hambriento, astuto, inteligente, huyeron, alboroto (Callanan, 1985; Dunn, Bretherton & Munn, 1987; Waxman & Hatch, 1992; Bodin & Snow, 1994; Weizman & Snow, 2001).

### Conclusiones

Los resultados del presente estudio proporcionan una descripción de las características del vocabulario que constituye el entorno lingüístico de niños de poblaciones urbano-marginadas de Argentina. Con los recaudos que amerita el hecho de que la muestra de sujetos no fue conformada por medio de procedimientos de representatividad estadística, esta descripción puede ser utilizada como una base para realizar apreciaciones comparativas con otras poblaciones de niños, de otros países y/o de otros sectores sociales.

Los resultados del estudio aportan, asimismo, evidencia empírica respecto de la posibilidad de modificar la calidad de los entornos lingüísticos en los hogares de poblaciones urbano-marginadas, generando situaciones de alfabetización y lectura de cuentos en los que las interacciones entre los diferentes participantes configuren una matriz de aprendizaje. Con el sostén que proporcionan estas interacciones, los niños pueden tener mayores oportunidades de escuchar palabras, palabras más diversas, más abstractas y complejas y de acceder a su significado. De ese modo, se incrementan sus posibilidades de desarrollar un vocabulario amplio.

La importancia que tiene el conocimiento de un vocabulario diverso, complejo y abstracto debe ser ponderada en el marco de las investigaciones que han comprobado que este conocimiento facilita el acceso y el dominio de la lectura y la escritura (Snow, Tabors, Nicholson,

& Kurland, 1995; Goswami, 2003; Joshi, 2005; Biemiller, 2006; Sénéchal, Oulette, & Rodney, 2006; Protopapas, Sideridis, Mouzaki, & Simos, 2007; Perfetti, 2007). Por lo que las acciones sistemáticas destinadas a incrementar la calidad del vocabulario –diversidad, complejidad y nivel de abstracción– que configura los entornos lingüísticos de los niños de poblaciones urbano-marginadas, pueden contribuir a reducir la brecha que muestran en sus aprendizajes estos niños y los niños de otros entornos sociales.

## ■ Referencias

- Beals, D.B., (2001). Eating and reading: Links between family conversations with preschoolers and later language and literacy. En D.K. Dickinson y P.O. Tabors (Eds.), *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school* (pp. 75–92). Baltimore: Brookes.
- Beals, D.B. & Tabors, P.O. (1995). Arboretum, bureaucratic and carbohydrates; Preschoolers' exposure to rare vocabulary at home. *First language*, 18, 57-76.
- Biemiller, A. (2003). Using stories to promote vocabulary. Paper presented at the symposium o Fostering Early Narrative Competency: Innovations in Instruction, International Reading Association, Orlando, FL.
- Biemiller, A. (2006). Vocabulary development and instruction: A prerequisite for schooling learning. En D.K. Dickinson y S.B. Neuman (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research*, Vol. 2 (pp. 41–51). New York: The Guilford Press.
- Bodin, L., & Snow, C.E. (1994). What kind of a birdie is this? Learning to use superordinates. En J. L. Sokolov y C.E. Snow (Eds.) *Handbook of Research in Language Development Using CHILDES* (pp. 77-109). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Borzone, A.M., & C.R. Rosenberg (2000). Leer y escribir entre dos culturas. El caso de las comunidades collas. Buenos Aires: Aique.
- Britto, P.R., Fuligni, A.S., & Brooks-Gunn, J. (2006). Reading Ahead: Effective interventions for young children's early literacy development. En D.K. Dickinson y S.B. Neuman (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research*, Vol. 2 (pp. 311–332). New York: The Guilford Press.
- Callanan, M. (1985). How parents label objects for young children: The role of input in the acquisition of categories hierarchies. *Child Development*, 56, 508-523.



- Carey, S. (1978). The child as a word learner. En M. Halle, J. Bresnan y G.A. Miller (Eds.), *Linguistic theory and psychological reality* (pp. 264-293). Cambridge MA: MIT Press.
- Dickinson, D.K., Cote, L., & Smith, M.W. (1993). Learning vocabulary in preschool: Social and discourse contexts affecting vocabulary growth. En C. Daiute (Ed.), *The development of literacy through social interaction. New directions for child development*, 61 (pp. 67-78). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Dickinson, D.K., McCabe, A., & Essex, M. (2006). A window of opportunity we must open to all: the case for preschool with high-quality support for language and literacy. En D.K. Dickinson y S.B. Neuman (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research*, Vol. 2 (pp. 11-28). New York: The Guilford Press.
- Dunn, J., Bretherton, I., & Munn, P. (1987). Conversations about feeling states between mothers and their young children. *Developmental Psychology*, 23, 132-139.
- Hart, B., & Risley, T. (1995). *Meaningful differences in the everyday lives of American children*. Baltimore: Brookes.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of the grounded theory*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Goodwin, C. (2000). Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics*, 32, 1489-1522.
- Goswami, U. (2003). Early phonological development and the acquisition of literacy. En D.K. Dickinson y S.B. Neuman (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (pp. 111-125). New York: Guilford Press.
- Gumperz, J. (1982). The linguistics basis of communicative competence. En D. Tannen (Ed.), *Analyzing discourse: text and talk*. Washington: Georgetown University Press.
- Joshi, R. M. (2005). Vocabulary: A critical component of comprehension. *Reading & Writing Quarterly*, 21, 209-219.
- MacWhinney, B., & Snow, C.E. (1985). The Child Language Data Exchange System. *Journal of Child Language*, 12, 271-295.
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development: The emergence of the mediated mind*. New York: Cambridge University Press.
- Neuman, S.B. (2006). The Knowledge Gap: Implications for Early Education. En D.K. Dickinson y S.B. Neuman (Eds.), *Handbook of*

- Early Literacy Research, Vol. 2 (pp. 29–40). New York: The Guilford Press.
- Perfetti, Ch. (2007). Reading Ability: Lexical Quality to Comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11(4), 357–383.
- Pianta, R. C. (2006). Teacher-Child Relationships and Early Literacy. En D.K. Dickinson y S.B. Neuman (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research*, Vol. 2 (pp. 149–162). New York: The Guilford Press.
- Protopapas, A., Sideridis, G.D., Mouzaki, A., & Simos, P.G. (2007). Development of lexical mediation in the relation between reading comprehension and Word reading skills in Greek. *Scientific Studies of Reading*, 11(3), 165–197.
- Rosemberg, C.R., & Borzone, A.M. (2001). La enseñanza a través del discurso: estrategias de contextualización y descontextualización de significados. *Cultura y Educación*, 13(4), 407–424.
- Rosemberg, C.R., & Borzone, A.M. (2004). Del jardín de infantes a la escuela primaria ¿Continuidad o ruptura en las matrices interactivas de la enseñanza y aprendizaje? *Revista Infancia y Aprendizaje*, 27, 211–246.
- Sacks, H.E., Schegloff, A., & Jefferson, G. (1977). A simplest systematic for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 696–735.
- Sénéchal, M., Oullette, G., & Rodney, D. (2006). The misunderstood giant: On the predictive role of early vocabulary to future reading. En D.K. Dickinson y S.B. Neuman (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research*, Vol. 2 (pp. 173–182). New York: The Guilford Press.
- Snow, C.E. (2006). What counts as literacy in early childhood? En K. McCartney y D. Phillips (Eds.), *Handbook of early child development* (pp. 274–294). Oxford: Blackwell.
- Snow, C.E., Dickinson, D.K., & Tabors, P.O. (1989). *The Home-School Study of Language and Literacy Development*. Recuperado el 21 de diciembre de 2007 de <http://gseweb.harvard.edu/~pild/homeschoolstudy.htm>
- Snow, C.E., Tabors, P.O., Nicholson, P.A., & Kurland, B.F. (1995). SHELL: Oral language and early literacy skills in kindergarten and first-grade children. *Journal of Research in Childhood Education*, 10, 37–48.
- Stanovich, K.E. (1992). Speculations on the causes and consequences of

- individual differences in early reading acquisition. En P.B. Gough, L.C. Ehri y R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition* (pp. 307-342). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1991). *Basics of qualitative research*. Londres: Sage Publications.
- Tomasello, M. (Ed.). (1998). *The New Psychology of Language: Cognitive and Functional Approaches to Language Structure*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Harvard University Press.
- Waxman, S., & Hatch, T. (1992). Beyond the basics: Preschool children label objects flexibly at multiple hierarchical levels. *Journal of Child Language*, 19, 153-166.
- Weizman, Z.O., & Snow, C. (2001). Lexical input as related to children's vocabulary acquisition: Effects of sophisticated exposure and support for meaning. *Developmental Psychology*, 17, 265-279.
- Wells, C.G. (1985). *Language development in the preschool years*. New York: Cambridge University Press.
- Whitehurst, G.J., & Lonigan, C.J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872.