

“¿Están preparados para escuchar este cuento?”: los recursos docentes para la enseñanza del vocabulario.

IBAÑEZ, María Ileana / UBA-FILO-IICE - mariaileana86@gmail.com

RAMÍREZ, María Laura / CONICET-CIIPME - ramirezlaura91@hotmail.com

Eje: Conocimientos y saberes Tipo de trabajo: ponencia

Palabras claves: vocabulario – nivel inicial – multimodalidad – recursos docentes

› **Resumen**

El presente trabajo se inscribe en el proyecto UBACyT “El Lenguaje, el Juego y la Enseñanza en la Educación Infantil”¹ dirigido por la Dra. Celia Rosenberg en el IICE, y se propone analizar las estrategias docentes para andamiar la comprensión del vocabulario empleado durante la lectura de cuentos en una sala de tres años. Se analizaron desde una perspectiva multimodal las videofilmaciones de dos secuencias de lectura de cuentos en un jardín de infantes de la CABA, al que asisten niños que viven en poblaciones urbano-marginadas aledañas (corpus: Rosenberg, Stein, Migdalek, 2003-2008). Desde esta perspectiva se asume que el aprendizaje del vocabulario se da en el marco de intercambios conversacionales donde los niños se apoyan tanto en información lingüística como en elementos del contexto situacional y no verbal así como en el sostén social. Por ello, resulta crucial atender a cómo se conjugan en los intercambios información de distintas fuentes semióticas (Menti & Alam, 2014; Menti & Rosenberg, 2017). Se empleó de modo heurístico una categorización propuesta por Menti & Rosenberg (2009) para la enseñanza del vocabulario en primaria, que permitió identificar distintos movimientos interaccionales y se realizó una descripción de las situaciones encontradas. Se presentan ejemplos del análisis y una breve discusión.

› **Introducción**

¹ “El lenguaje, el juego y la enseñanza en la educación infantil” (UBACyT 20020150100187BA, Rosenberg, C. R., directora; Sarle, P., codirectora).

La presentación de este trabajo se inscribe en el proyecto UBACyT “El Lenguaje, el Juego y la Enseñanza en la Educación Infantil”², dirigido por la Dra. Celia Rosemberg en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE). Dicho proyecto tiene por objeto estudiar el aprendizaje del lenguaje en los dos contextos de crianza en donde tiene lugar el desarrollo de lxs niñxs pequeños: el hogar y la escuela. Se atiende a las situaciones de juego y a otras situaciones de interacción que configuran las primeras experiencias infantiles en las que se produce el desarrollo del lenguaje.

El marco teórico se basa en modelos psicolingüísticos actuales (Nelson, 1996, 2007; Tomasello, 1998, 2003) que recuperan las premisas centrales de la psicología sociocultural (Vygotsky, 1964). El desarrollo lingüístico en tanto aprendizaje sociocultural, se produce en el contexto de interacción social e involucra cierta preparación sociocognitiva. Las capacidades infantiles para percibir, categorizar, conceptualizar, así como también sus habilidades para establecer relaciones intersubjetivas y centrar su atención de modo conjunto con otrxs, posibilitan el lenguaje. Pero el que este desarrollo se despliegue en toda su potencialidad requiere de un andamiaje de la experiencia infantil por parte de otrxs miembros que comparten el entorno cultural del niñx.

El aprendizaje del vocabulario por parte de lxs niñxs tanto en el aula como en el hogar se da en el marco de intercambios conversacionales donde lxs niñxs pueden apoyarse no solo en la información lingüística que escuchan sino también en el contexto situacional y en el sostén social que proporcionan las intervenciones verbales y no verbales de otros participantes, niñx y adultxs. Es en este marco es que resulta crucial atender a cómo se conjugan distintas informaciones semióticas dado que el sentido de la interacción se construye en la conjunción tanto lingüística como no-lingüística (gestos, miradas, expresiones, movimientos corporales) en el marco de actividades socialmente estructuradas (Menti & Alam, 2014; Menti & Rosemberg, 2017).

En el marco de los estudios centrados en el aprendizaje de palabras nuevas, el enfoque multimodal supone romper con el foco unitario en el lenguaje, para observar también cómo otros componentes semióticos de la interacción construyen las situaciones que promueven el desarrollo del vocabulario infantil. Tal como señala Rosemberg (Rosemberg et al., 2016) en una revisión de estudio sobre las interacciones en el hogar, durante los intercambios

² “El lenguaje, el juego y la enseñanza en la educación infantil” (UBACyT 20020150100187BA, Rosemberg, C. R., directora; Sarle, P., codirectora).

conversacionales, lxs interlocutorxs de lxs niñxs emplean junto a sus emisiones verbales, información multimodal configurando situaciones de aprendizaje que promueven el desarrollo del vocabulario.

Al comparar secuencias de tratamiento de vocabulario poco familiar en interacciones en la escuela primaria, Menti y Alam (2014) señalaron que no es posible comprender el empleo de gestos a partir de considerar sólo la palabra a la cual acompaña, sino que su significado se halla anclado en la secuencia interaccional completa. De esta manera, las autoras remarcan la importancia de atender a toda la información (verbal y no-verbal) que lxs adultxs puedan estar brindándole a lxs niñxs para que puedan realizar inferencias acerca del significado de las palabras nuevas o poco familiares. En un estudio posterior, Menti & Rosemberg (2017) señalan que tanto niñxs como docentes utilizan gestos cuando requieren un término, describen acciones o objetos y al participar en la elaboración conjunta de definiciones.

- ***El aprendizaje de vocabulario durante la lectura de cuentos***

La mayor parte de las investigaciones sobre el aprendizaje del vocabulario analizaron los intercambios conversacionales en el hogar (Beals, 1997; Beals y Tabors, 1995; 1996; Hart y Risley, 1995; Hoff, Lauren y Tardif, 2002; Nelson, Hampson y Shaw, 1993; Snow, 1972; Weizman y Snow, 2001; Wells, 1985; Rosemberg y Stein, 2009). Las investigaciones que abordan las oportunidades de lxs niñxs de aprender palabras durante las distintas actividades que se desarrollan en la escuela son menos numerosas. La mayoría de estos trabajos se han centrado en analizar las estrategias docentes a la hora de explicar palabras nuevas (Danis, Bernard y Leproux, 2000; Dickinson, Cote, & Smith, 1993; Rosemberg y Silva, 2009).

Torr y Scott (2006) compararon las estrategias empleadas por adultxs para introducir vocabulario nuevo en el hogar y el jardín de infantes, durante situaciones de lectura de textos con niñxs de cuatro años de edad. Sus resultados mostraron que lxs maestrxs, a diferencia de las madres, tienden a desarrollar en mayor medida y de modo más explícito estrategias orientadas a la explicación e introducción del vocabulario semánticamente complejo.

Por su parte, Rosemberg (2013) examinó las oportunidades que tienen lxs niñxs para el aprendizaje de vocabulario en distintos contextos de relato en el jardín de infantes. Para ello, analizó una serie de audiograbaciones de situaciones de lectura de cuentos y de relato de

experiencias personales en salas de cuatro años de poblaciones urbano-marginadas. El análisis cualitativo puso de manifiesto que durante las situaciones de lectura de cuentos lxs maestrxs recurren a distinto tipo de información para contextualizar la comprensión y apoyar la inferencia del significado de palabras desconocidas. Lxs maestrxs yuxtaponen, a sus expresiones discursivas, información no lingüística (dibujos, ilustraciones o señalamientos). Además, recurren a las experiencias previas de lxs niñxs y al contexto semántico estableciendo relaciones entre la palabra a explicar y otras más familiares de igual o diferente nivel jerárquico y la referencia funcional de la palabra desconocida y de aquella que intenta explicar. Se observaron también movimientos conversacionales en los que lxs maestrxs reparan problemas en la comprensión mutua originados en el uso ambiguo por parte de lx niñx narrador de gestos, deícticos u otros términos poco precisos. En estos movimientos lxs maestrxs ofrecen una forma lingüística que coincide en mayor medida con el alcance o las relaciones de aquello a que el niñx se intenta referir.

Asimismo, Stein (2013) analizó los movimientos conversacionales de lxs maestrxs en los que se introduce vocabulario poco familiar, durante distintas situaciones de enseñanza en el jardín de infantes: lectura de cuentos, ronda, juego en rincones y escritura. Comparó los movimientos registrados en situaciones que tuvieron lugar en jardines que participaron de la implementación de un programa de desarrollo lingüístico y cognitivo infantil en la Provincia de Entre Ríos con aquellos en jardines que no participaron del programa. Los resultados demostraron que aquellxs docentxs que participaron del programa emplean una mayor cantidad de movimientos conversacionales destinados a corregir, ajustar o aclarar vocabulario poco familiar, que aquellxs que no participaron de dicha implementación. Además, tienden a reconocer que una palabra resulta problemática para lxs niñxs e intentan reparar el problema de comprensión. Asimismo lxs docentxs que participaron de la implementación explican y aclaran vocabulario mediante actos de expansión, ejemplificación y generalización, mientras que lxs docentxs que no participaron parecen limitarse a denominar.

Diversos trabajos focalizados en el entorno del jardín analizaron las características de los intercambios conversacionales que promueven el aprendizaje de palabras nuevas o poco familiares durante las situaciones de lectura de cuentos, de ronda o juegos (Dickinson, et al., 1993; Rosemberg, 2007; Rosemberg & Silva, 2009; Stein, 2013). Sin embargo, estos trabajos

han tomado como objeto de estudio las interacciones maestrx-niñxs mayoritariamente en las salas de cuatro y cinco años.

Son más escasos los trabajos que han contemplado las características del lenguaje al que lxs niñxs se hallan expuestos así como a las formas de interacción de las que participan en el jardín maternal y durante el primer año del jardín de infantes (Dickinson & Porche, 2011; Girolametto, Weitzman, Van Lieshout & Duff, 2000 ; Wells, 1988). Entre los trabajos que han analizado estas características cabe mencionar el estudio de Soderstrom & Witterbolle (2013) en Canadá, en el que se compararon situaciones de interacción en las que participaban niñxs de entre 12 y 29 meses en el entorno familiar y en el entorno del jardín maternal. En ambos entornos analizaron la cantidad de habla dirigida al niñx en función del tipo de actividad que tenía lugar a lo largo del día. Sus resultados mostraron que el tipo de actividad afecta el lenguaje dirigido al niñx ; tal como se evidencia en la cantidad de las vocalizaciones del niñx y de palabras del adultx. Dentro de las actividades escolares la lectura de cuentos se caracterizó por propiciar situaciones de interacción entre lx maestrx y lxs niñxs generando la más alta cantidad de input lingüístico. Según las autoras, estos resultados apoyan los estudios que sugieren que las actividades más estructuradas, sobre todo las basadas en la lectura, proporcionan un impulso a la cantidad de lenguaje escuchado por unx niñx. Sin embargo, los resultados demostraron que la lectura de cuentos fue una actividad que se desarrolló con poca frecuencia en el entorno del jardín maternal. Las autoras sugieren que es posible pensar que pequeñas cantidades de interacción en situaciones de lectura de cuento tienen fuertes efectos sobre el desarrollo lingüístico.

Por su parte, en un estudio longitudinal Perry, Prince¹, Valtierra¹, Rivero-Fernandez, Ullery, Katz, Laursen & Messinge (2018) analizaron el uso del lenguaje en el aula y cómo este influye en el desarrollo del lenguaje infantil. El corpus estuvo compuesto por grabaciones de las interacciones entre pares y entre maestrx-ninxs durante las actividades desarrolladas en un aula de dos años de edad compuesta por niñxs de bajo nivel socioeconómico de EE.UU. Algunxs niñxs en la sala tenían un dispositivo de grabación ubicado en su ropa. Para el análisis se midieron el número de vocalizaciones realizadas por el niñx que estaba llevando el dispositivo de grabación, el número de vocalizaciones de lxs maestrxs dirigidas al niñx objetivo, y el número de vocalizaciones dirigidas al niñx objetivo por otrxs niñxs. Además, se midió el número de turnos conversacionales entre el niñx objetivo y lxs adultxs. Los resultados mostraron que las

vocalizaciones y la toma de turnos de todxs lxs participantes variaban con la actividad. Las actividades más estructuradas -entre las que consideran la lectura de cuentos- se asociaron con aumentos relativos en la cantidad de vocalizaciones de lxs niñxs y adultxs y en la toma de turnos.

Estas investigaciones ponen de manifiesto que la lectura de cuentos es una actividad que desde los primeros años del jardín maternal puede generar mayores interacciones entre maestrxs y niñxs y que, por lo tanto, puede representar una oportunidad para el aprendizaje de vocabulario. Por esta razón resulta importante conocer más acerca de las actividades que, como la lectura de cuentos, pueden favorecer el desarrollo del vocabulario infantil en los años previos a las salas de cuatro y cinco años, especialmente con niñxs que pertenecen a sectores más vulnerabilizados de la sociedad. Esto se debe a que, por un lado, diversos estudios (Hart y Risley, 1995; Weizman y Snow, 2001) han reportado diferencias tempranas entre la amplitud y diversidad del léxico infantil de niñxs de distintos sectores socio-culturales producto de las diferencias en las experiencias lingüísticas tempranas de lxs niñxs. Por el otro, estudios diversos han puesto de manifiesto el carácter predictivo que el vocabulario tiene sobre las habilidades de lecto-escritura de lxs niñxs (Rosemberg, Stein & Menti, 2012; Menti & Rosemberg, 2016). De esta manera, el estudio de las prácticas docentes para andamiar la comprensión de palabras nuevas es necesario para conocer más acerca de las formas de potenciar el desarrollo del vocabulario infantil.

- **Objetivos**

El presente trabajo se propone analizar los recursos empleados por las docentes durante la lectura de cuentos en una sala de tres años de un jardín de infantes de la Ciudad de Buenos Aires. En primer lugar, se buscará identificar qué tipo de secuencias (ampliación, reparación y corrección) tienen lugar durante esta actividad. En segundo lugar, se intentará, desde una perspectiva multimodal, dar cuenta de los recursos lingüísticos y no-lingüísticos empleados por las docentes en estas secuencias.

- **Metodología**

Corpus

El siguiente análisis se realizó sobre dos videofilmaciones de momentos de lectura de cuento en la sala de tres años. Estas videofilmaciones forman parte de un corpus mayor (Rosemberg, Stein, Migdalek, 2003-2008) de videofilmaciones de distintas situaciones de aula en salas de uno, dos y tres años de dos jardines maternos y de infantes de la Ciudad de Buenos Aires, a los que asisten niños que viven en poblaciones urbano marginadas en las zonas aledañas.

Las videofilmaciones que componen este corpus fueron llevadas adelante por una investigadora quien ya había mantenido un contacto previo tanto con las docentes como con los niños en ocasiones previas. Durante las filmaciones se dio cuenta de un plano lo más amplio posible, sin hacer foco en ningún niño en particular. La obtención del corpus se realizó de acuerdo con la normativa ética contemplada en la resolución de CONICET RD-20061211-2857, Argentina. La participación fue voluntaria y se contó con el consentimiento de las familias, quienes autorizaron la grabación y las transcripciones con fines científicos.

Se seleccionaron para este análisis dos interacciones de una sala de tres años cuya actividad principal era la lectura de cuentos a partir de libros ilustrados. En estos casos las docentes leyeron versiones de los cuentos de “Blancanieves” y “Daisy y el huevo”. Durante la lectura se encontraban presentes tanto la docente titular como una maestra auxiliar. La maestra a cargo de la lectura de cuentos se ubicaba frente a los niños quienes se encontraban sentados en forma semicircular. La maestra mantenía el libro abierto en dirección a los niños para que pudieran observar las ilustraciones de cada una de las páginas a medida que avanzaba la lectura de la historia. Por su parte, la maestra auxiliar se encontraba sentada junto a los niños realizando diversas acciones, entre ellas: mantener sentados a los niños, responder a sus consultas y peticiones, pedir silencio o comentar mediante gestos, expresiones y preguntas las distintas partes del cuento. La actividad de lectura implicó el desarrollo de dos momentos. En una primera instancia, la maestra leía el cuento mientras los niños observaban las ilustraciones de cada página. En una segunda instancia los niños eran invitados a reconstruir colectivamente la historia con ayuda de las ilustraciones del libro y de las intervenciones docentes. Debido a que las

grabaciones no fueron realizadas en una única jornada, la cantidad de niños fluctuó en cada una de las situaciones entre 12 y 13 niños.

Análisis.

Con el objeto de realizar una descripción detallada y multimodal de los momentos de lectura de cuento en la sala de jardín, se optó por emplear una metodología cualitativa recurriendo al empleo del programa ELAN (Sloetjes & Wittenburg, 2008) que permite el procesamiento y codificación de videos. A los fines de esta investigación se elaboró un template (plantilla) y ambas autoras codificaron los dos videos.

Para la codificación de los recursos docentes se empleó heurísticamente la categoría empleada por Menti & Rosemberg (2009) quienes utilizaron esta categoría para describir “los movimientos de las maestras que se focalizan en el vocabulario, considerando la función que esta focalización cumple en la estructura del intercambio entre la maestra y los niños” (pg 3).

Tabla I

Tipo de movimiento	Definición
de reparación	Cuando frente a un problema de comprensión mutua se produce un intento por reestablecerla. Este tipo de movimientos implica, en primer lugar, un reconocimiento de que una palabra resulta problemática o a que algunos niños no se encuentran familiarizados con su significado. En segundo lugar, el intento de reparar este problema de comprensión.
de corrección	Se encuentran orientados al tratamiento del error en la emisión infantil.
de ampliación	Se trata de movimientos que amplían la información brindada a los niños en pos de favorecer la comprensión de un elemento lingüístico que la maestra asume que podría resultarles problemático.

› **Resultados**

Luego de identificar y codificar todas las secuencias donde los intercambios versaban sobre el vocabulario del cuento entendido en un sentido amplio, se procedió a analizar los recursos empleados para acompañar la comprensión del cuento. Es decir, se seleccionaron todas las secuencias en que las docentes acompañaron la lectura del texto del cuento con elementos verbales y no-verbales para favorecer la comprensión. Estas secuencias podían encontrarse motivadas por la propia docente que reconocía la dificultad de comprender cierta palabra, por preguntas o intervenciones de lxs niñxs o de la docente auxiliar.

Movimiento de corrección

NIN: (griterío)

NIN: la calabaza (señala desde su lugar)

MA1: ¿dónde hay una calabaza?

MA1: ¿esto? (señala una imagen en el libro)

MA1: es una manzana. (sigue señalando la imagen)

Durante la lectura del cuento unx de lxs niñxs identifica un elemento que reconoce como una calabaza. Al escuchar esta intervención del niñx y no poder entender a qué se refiere la docente, se apoya en la atención conjunta en las imágenes, y busca identificar a cuál elemento puede estar haciendo alusión xl niñx. Por medio de un gesto de señalamiento y la pregunta verifica que tanto ella como xl niñx estén aludiendo al mismo referente y finalmente realiza una corrección. En este movimiento la docente luego de establecer un punto de acuerdo con xl niñx recupera el nombre correcto sin nunca dejar de especificar el referente.

Movimiento de ampliación

MA1: Tomá Blancanieves esta manzana tan hermosa es para ti, es para vos, le dijo esa viejita.

(estira la mano como si estuviera ofreciendo una manzana)

MA1: al probarla, así, al comerla (gesto de llevarse la manzana a la boca) am (gesto de morder).

NIN: am.

MA1: Blancanieves cayó en un profundo sueño (estira el brazo y el cuello como si se recostara), se quedó dormida, dormida, dormida.

En este fragmento de intercambio podemos observar cómo la docente incorpora por intermedio de gestos y repeticiones información acerca del significado de las palabras. En un primer momento lo hace mediante la representación dramática de la secuencia, al realizar gestos de ofrecer la manzana y de comerla. En este último también incorpora una onomatopeya propia del acto de comer “am”. En estos momentos la docente no emplea los gestos para clarificar el significado de palabras poco familiares, sino para acompañar la comprensión de la secuencia global. En un segundo momento sus gestos adicionan información pero ya no mediante la representación dramática de la acción de los personajes sino por medio de una sinécdoque donde el gesto de recostarse ocupa el lugar de quedarse dormida. Por último la repetición enfática del “dormida” pareciera buscar representar verbalmente la profundidad del sueño en el que ha entrado el personaje. En esta segunda parte se amplía la información en torno al “profundamente dormida”.

Movimiento de reparación

NIN: no puede subir el pato.

MA1: claro Daisy no podía empollar el huevo porque era muy chiquita.

MA2: ¿y qué es empollar Juli el huevo?

MA2: ¿alguien sabe qué es empollar el huevo?

NIN: yo.

MA2: qué palabra tan difícil.

NIN: (inclina el torso hacia adelante con los brazos extendidos en forma circular)

MA2: ¿así, es ponerse así? (imita el movimiento realizado)

NI1: (imita el movimiento).

MA1: ¿con la panza?

MA1: empollar un huevo es cuando los patos.

MA1: es cuando los patos o cuando las gallinas tienen que darle calorcito a sus huevos para que puedan nacer sanos.

MA1: entonces Daisy como era tan chiquita no se podía xxx, no podía subirse arriba del huevo, no lo podía empollar.

En este fragmento podemos observar que la maestra MA2 reconoce que la palabra “empollar” resulta problemática debido a que algunxs niñxs pueden no conocer su significado. Por esta razón, busca corroborar los conocimientos infantiles en relación a la palabra en el intento de reparar algún posible problema de comprensión. En ese momento unx de lxs niñxs realiza un primer gesto inclinando su torso hacia adelante que tanto MA2 como otrx niñx recuperan e imitan. De esta manera se produce una primera definición corporal de la palabra a partir de la información brindada por lx niñx y que la docente comienza a poner en palabras al preguntar “¿con la panza?”. Mientras se produce esta interacción entre MA2 y lxs niñxs, MA1 define la palabra “empollar” recurriendo tanto a información funcional (“para que nazcan sanos”) como acerca de su forma de realización (“no podía subirse arriba del huevo, no lo podía empollar”). Esto último recupera los dichos iniciales dxl niñx y lo reincorpora en el relato que venía desarrollando junto a los niñxs.

MA1: la princesita Blancanieves vivía feliz en el palacio de su padre, el rey.

MA1: El palacio es una casa grande, grande, grande, grande, grande, grande (para dar cuenta de la amplitud extiende poco a poco el brazo en un movimiento circular), donde vive el rey.

NIN: xxx el rey.

MA1: ¿xxx cómo?

NIN: xxx calabaza.

MA2: no.

MA1: ¿una calabaza?

NIN: no.

MA1: no, esta es una casa (para dar cuenta de la amplitud vuelve a extender poco a poco el brazo en un movimiento circular), una casa grande, grande como un edificio gigante es el palacio.

En esta situación, la maestra reconoce que la palabra “palacio” puede ser novedosa, y por lo tanto no comprendida por lxs niñxs. Así, utiliza gestos, definiciones y comparaciones para reparar la situación de comprensión. Para definir este elemento hace foco en dos características de los palacios: 1. de tipo funcional, (“donde vive el rey”); 2. haciendo énfasis en el tamaño. Realiza dos comparaciones a partir de elementos que forman parte de la cotidianeidad de lxs niñxs (las casas y los edificios) y los modifica agregándoles atributivos con foco en el tamaño. Esta atribución se produce por un lado semánticamente incorporando el “grande” y el “gigante”. Asimismo, la docente emplea la repetición (“grande, grande”) como un medio para magnificar el tamaño y modifica estos elementos por medio del gesto con su brazo. De esta manera, vemos que al momento de hacer foco en el tamaño de los palacios la docente recurre tanto a información semántica, como gestual y al énfasis.

› **A modo de cierre**

El análisis de estas secuencias pone de manifiesto el empleo de una gran diversidad de recursos por parte de las maestras al momento de contribuir a la comprensión y el aprendizaje del vocabulario durante la lectura de cuentos. En las secuencias de reparación, la docente reconoce que alguna de las palabras empleadas puede resultar problemáticas para lxs niñxs, y para favorecer la comprensión de aquel nuevo vocablo recurre a información de diversa índole. Por un lado emplea información de tipo lingüística dando definiciones de los términos, en su mayoría centradas en la funcionalidad. Recurre, asimismo, a otros recursos retóricos como las comparaciones centradas en algún aspecto del nuevo término. A su vez, también se valen de

gestos que ilustran el mismo aspecto en el cual se hace foco mediante el lenguaje (los vocablos grande y gigante son acompañados con un gesto con los brazos). En esta misma línea la repetición es empleada como forma de enfatizar en las dimensiones, casi a modo de hipérbole.

La repetición también es empleada en las secuencias de ampliación donde “el sueño profundo” se corporiza en “dormida dormida dormida”. La docente emplea gestos para transmitir con más claridad el contenido del cuento. Así los gestos son utilizados representacionalmente (imitando los gestos de los personajes) pero también metafóricamente cuando la docente utiliza los brazos acompañados de la inclinación de su cabeza para imitar la posición de reposo y por medio de una sinécdoque representar la situación de dormir.

Por su parte, en la secuencia de corrección la gestualidad ayuda a la identificación de un referente común. En ese punto el señalamiento ya no tiene un uso metafórico sino netamente pragmático, identificar aquello a lo que el niño se ha referido.

De esta manera, podemos observar que en todos los casos las docentes recurren tanto a elementos lingüísticos (palabras, definiciones, comparaciones) como no lingüísticos para favorecer la comprensión del texto.

Bibliografía

- Beals, D.E. (1997). Sources of support for learning words in conversation: evidence from mealtimes. *Journal Child Language*, 24(3), 673-694. doi:10.1017/S0305000997003267
- Beals, D. & Tabors, P. (1995). Arboretum, bureaucratic and carbohydrates: Preschoolers' Exposure to Rare Vocabulary at Home. *First Language*, 15, 57-76.
- Danis, A., Bernard, J.M. & Leproux, C. (2000). Shared picture-book reading: A sequential analysis of adult-child verbal interactions. *Journal of Developmental Psychology* (18), 369-388.
- Dickinson, D. K., Cote, L., & Smith, M. W. (1993). Learning vocabulary in preschool: Social and discourse contexts affecting vocabulary growth. In C. Daiute (Ed.) *The development of literacy through social interaction. New directions for child development*. San Francisco, CA: Jossey-Bass (61), 67-78.
- Dickinson, D.K. & Porche, M. (2011). Relation Between Language Experiences in Preschool Classrooms and Children's Kindergarten and Fourth-Grade Language and Reading Abilities. *Child Development*, 92 (3) 870–886.
- Girolametto, L., Weitzman, E., Van Lieshout, R. & Duff, D. (2000). Directiveness in Teachers' Language Input to Toddlers and Preschoolers in Daycare. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 43, 1101–1114.
- Hart, B., & Risley, T. (1995). *Meaningful differences in the everyday lives of American children*. Baltimore: Brookes.
- Hoff, E.; Laursen, B. & Tardif, T. (2002). Socioeconomic status and parenting. En M. H. Bornstein (ed.). *Handbook of parenting* (231-252). NJ: Erlbaum.
- Menti, A. B., & Alam, F. (2014). Los gestos y la enseñanza de palabras poco familiares: ¿Cuándo emplean las maestras información gestual?. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 7(1), 17-32.
- Menti, A., & Rosemberg, C. R. (2009). La conversación en el aula: oportunidades para el aprendizaje de vocabulario. Carranza, I.(Comp), *Actas del IV Coloquio de Investigadores en Estudios del Discurso y I Jornadas Internacionales de Discurso e Interdisciplina*, 995-1002.

- Menti, A. B., & Rosemberg, C. R. (2017). El rol de los gestos en la construcción de significados en el aula. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 22(3), 455-475.
- Nelson, K. E. (1977). Facilitating children's syntax acquisition. *Developmental Psychology*, 13(2), 101-107.
- Nelson, K., Carskaddon, G. & Bonvillian, J. (1973). Syntax acquisition: Impact of experimental variation in adult verbal interaction with the child. *Child Development*, 44, 497-504.
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development. The emergence of the mediated mind*. Cambridge: Cambridge University Press
- Nelson, K. (2007). *Young minds in social worlds. Experience, meaning and memory*. Cambridge: Harvard University Press.
- Nelson, K.; Hampson, J. & Shaw, K.L. (1993). Nouns in early lexicons: evidence, explanations and implications. *Journal of Child Language*, 20, 61-84. doi:10.1017/S0305000900009120
- Perry, L. K., Prince, E. B., Valtierra, A. M., Rivero-Fernandez, C., Ullery, M. A., Katz, L. F., ... & Messinger, D. S. (2018). A year in words: The dynamics and consequences of language experiences in an intervention classroom. *PLoS one*, 13(7), e0199893.
- Rosemberg, C. R. (Julio, 2007). El aprendizaje de nuevas palabras en las situaciones de lectura de cuentos en jardines de infantes comunitarios. En I. Reyes Laguna (Presidencia), 31° Congreso Interamericano de Psicología – Por la integración de las Américas. Congreso llevado a cabo en Ciudad de México, México.
- Rosemberg, C. R. (2013). El aprendizaje de vocabulario en distintos contextos de relato en el jardín de infantes: Experiencias personales en la ronda y lectura de cuentos. En L. Rossi Casé (Presidencia), 4° Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. Congreso llevado a cabo en La Plata, Argentina.
- Rosemberg, C. R., Menti, A., Stein, A., Alam, F., & Migdalek, M. (2016). Vocabulario, narración y argumentación en los primeros años de la infancia y la niñez. Una revisión de investigaciones. *Revista Costarricense de Psicología*, 35(2), 139-158.
- Rosemberg, C. R. y Silva, M. L. (2009). *Teacher-Children interaction and concept- development*. *Discourse Processes*. 46, 572-591. ISSN0163-853X. Estados Unidos.
- Rosemberg, C. R. & Stein, A. (2009). Vocabulario y alfabetización temprana. Un estudio del entorno lingüístico en hogares de poblaciones urbano marginadas En Richard de Minzi, C. y Moreno, J.E. *Recientes desarrollos iberoamericanos en investigación en Ciencias del Comportamiento CIPME CONICET - AAC*.
- Rosemberg, C. R. & Stein, A., Menti, A., (2012). "Orientación educativa sobre el vocabulario y el acceso a la alfabetización. Evaluación del impacto de un programa de intervención en las familias y la escuela". Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Psicología .
- Rosemberg, C. R.; Stein, A; Migdalek, M. (2003 -2008) *Corpus de situaciones de alfabetización temprana en el jardín maternal y de infantes y situaciones de alfabetización familiar en Buenos Aires, Argentina*.
- Sloetjes, H., & Wittenburg, P. (2008). Annotation by category-ELAN and ISO DCR. In 6th international Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2008).
- Snow, C. E. (1972). Mothers speech to children learning language. *Child Development*, 43.
- Soderstrom, M. & Witterbolle, K. (2013). When Do Caregivers Talk? The Influences of Activity and time of Day on Caregiver speech and Child Vocalizations in Two Childcare Environments. *PLoS ONE* 8(11)
- Stein, A. (2013). Aprender palabras en el nivel inicial. Un análisis de los movimientos conversacionales de las maestras en diferentes situaciones de enseñanza. En S. Barei, E. Narvaja de Arnoux, & M. Viramonte de Ávalos (Presidencia), 7° Congreso Internacional Cátedra Unesco. Congreso llevado a cabo en Córdoba, Argentina.
- Tomasello, M. (2003) *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Torr, J., & Scott, C. (2006). Learning 'special words': Technical vocabulary in the talk of adults and preschoolers during shared reading. *Journal of Early Childhood Research*, 4(2), 153-167. doi: 10.1177/1476718X06063534
- Vygotsky, L.S. (1964). *Pensamiento y lenguaje [Thought and language]*. Buenos Aires: Lautaro.
- 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, G. (1985). *Language development in the preschool years*. New York: Cambridge University Press.
- Wells, G. (1988). *Aprender a leer y escribir*. Barcelona: Laia.