

“¿Sabés qué es...?” Explicaciones de niños tutores en torno a vocabulario no familiar. Un estudio con niños de poblaciones urbano marginadas de Argentina

“Do you know what it is...?” Explanations of child tutors about non familiar vocabulary. A study with children from marginalized urban populations of Argentina

Florencia Alam^{1*}, Maia J. Migdalek¹, María Laura Ramírez², Alejandra Stein¹ y Celia R. Rosemberg^{1*}

¹Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina

²Universidad de Buenos Aires, Argentina

Resumen

En el presente estudio se analizan situaciones de alfabetización entre diadas de niños de 12 años, que asistían a la escuela primaria y niños de 5 años de jardín de infantes generadas en el marco del programa de niños tutores en alfabetización “De niño a niño” (Rosemberg y Alam, 2009) orientado a promover el aprendizaje de la lectura y la escritura de niños, quienes viven en poblaciones urbano marginadas de Argentina. El análisis se focaliza en las secuencias de intercambio en las que los niños mayores (tutores) explican palabras poco familiares a los niños pequeños (aprendices) durante distintos tipos de actividades: lectura de cuentos y actividades focalizadas en el sistema de escritura y el vocabulario. Durante el año escolar, se llevaron a cabo 7 sesiones y las sesiones de 8 diadas fueron filmadas y transcritas. Se identificaron 89 secuencias donde el tutor explicaba una palabra al aprendiz. Para el análisis, se elaboró una categorización que da cuenta de la estructura conversacional de las secuencias de explicación -modalidad monologal o dialogal- y del tipo de información empleada -estrategias que recurren a aspectos semánticos y de contextualización. A fin de comparar cómo se despliegan estas secuencias en cada tipo de actividad, se emplearon pruebas estadísticas no paramétricas. Los resultados mostraron una preeminencia de la modalidad monologal y un mayor empleo de estrategias que recurren a aspectos semánticos en las situaciones de lectura. En las otras actividades de alfabetización, prevaleció la modalidad dialogal y el empleo de estrategias de contextualización.

Palabras clave: Interacciones entre niños, tutorías, explicación, vocabulario, poblaciones urbano-marginales

Florencia Alam, Maia J. Migdalek, Alejandra Stein y Celia R. Rosemberg; Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas; María Laura Ramírez, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

*La correspondencia en relación con este artículo se dirige a Florencia Alam y Celia Renata Rosemberg, Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental (CIIPME-CONICET), Tte. Juan Perón 2158, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, CP. 1040. Dirección electrónica: florenciaalam@gmail.com y crrosem@hotmail.com

Abstract:

This study analyzes literacy situations between dyads of 12-year-olds attending primary school and 5-year-old kindergarten children generated in the framework of the “De niño a niño” program (Rosemberg & Alam, 2009). The goal of this program is to promote reading and writing learning among children living in urban-marginalized populations in Argentina. The analysis focuses on the interventions used by older children (tutors) to explain unfamiliar words to younger children (apprentices) in the context of different types of activities: reading stories and activities focused on the writing system and vocabulary. During the school year, 7 sessions were held. The tutoring sessions of 8 dyads were videotaped and transcribed. Eighty-nine exchanges in which a tutor explained a word to the apprentice were identified. For the analysis, a categorization was elaborated focusing on the conversational structure of the explanation sequence modality - monological or dialogal - and the type of information used for the explanation -strategies that resort to semantic and contextual aspects. In order to compare how these sequences were deployed in each type of activity, nonparametric statistical tests were used. The results showed a pre-eminence of the monological modality and a greater use of strategies that resort to semantic aspects in reading situations. In the other literacy activities, the dialogal modality and the use of contextual aspects prevailed.

Keywords: Children’s interaction, tutoring, explanation, vocabulary, urban-marginalized populations

Existe ya un amplio consenso acerca de la importancia del vocabulario en el proceso de alfabetización y, en particular, en la comprensión y la producción de textos orales y escritos (Biemiller & Slonim, 2001; Chall, Conard & Harris-Sharples, 1991; Ford-Connors & Paratore, 2015; Goswami, 2003; Perfetti, 2007; Snow, Porche, Tabors, & Harris, 2007, entre otros). Diversos trabajos se han centrado en el aprendizaje de vocabulario en intercambios entre el adulto y el niño en el ámbito familiar (Beals, 1997; Hart & Risley, 1995; Nelson, Hampson, & Shaw, 1993; Rosemberg, Stein, & Borzone, 2011; Weizman & Snow, 2001). Sin embargo, son menos frecuentes los trabajos que se han focalizado en el análisis de la interacción niño-niño (Alam, Stein, & Rosemberg, 2011; Nicolopoulou, 2002). Precisamente, en este trabajo, se analizan intercambios entre niños de 12 años de edad y niños de 5 años en el marco un programa de niños tutores en alfabetización; específicamente, se atiende a aquellas secuencias en las que el niño mayor (tutor) explica palabras al niño más pequeño.

Diversos trabajos reseñados por Snow y colaboradores (2007) han hecho referencia a cómo se torna progresivamente más estrecha la relación entre la comprensión lectora y la amplitud de vocabulario a medida en que se avanza en la trayectoria escolar. En efecto, quienes cuentan con un vocabulario más amplio tienden a leer más. Como consecuencia de esto, no solo mejoran paulatinamente sus habilidades de comprensión lectora, sino también aprenden nuevas palabras e incrementan su conocimiento sobre los temas que leen. En contraposición, quienes disponen de un vocabulario más limitado deben realizar un mayor esfuerzo para comprender dado que desconocen o se encuentran poco familiarizados con muchas de las palabras del texto. Los altos niveles de complejidad y esfuerzo, que esta actividad les conlleva, generan que estos alumnos tiendan a leer menos y, por ende, tengan menores oportunidades de aprender palabras a partir de la lectura (Joshi, 2005). Esta misma revisión bibliográfica, llevada a cabo por Snow y colaboradores (2007) reporta, adicionalmente, que en los primeros años, aún los niños con

un vocabulario limitado, conocen la mayoría de las palabras presentadas y las diferencias en vocabulario solo explican modestamente las diferencias en comprensión lectora. Sin embargo, a partir de tercero y cuarto grado del nivel primario, los niños con un menor vocabulario empiezan a mostrar serias dificultades para comprender los textos escolares. A su vez, a medida en que se avanza en la escolaridad, estas dificultades en la comprensión de los textos disminuyen la potencialidad de la lectura de textos como fuente de aprendizaje. Ello pone de manifiesto la necesidad de promover otras estrategias para la adquisición de vocabulario, especialmente en los estudiantes más avanzados (Ford-Connors & Paratore, 2015).

En conjunto, los hallazgos mencionados muestran la importancia de atender a la enseñanza y el aprendizaje de vocabulario a lo largo de toda la escolaridad. Ello se fundamenta, también, en el hecho de que la adquisición del léxico constituye un proceso gradual que tiene lugar a lo largo del tiempo y a través de la acumulación de experiencias y de la exposición reiterada a las palabras objeto de aprendizaje (Ford-Connors & Paratore, 2015).

En diversos trabajos se identificaron y se analizaron las estrategias de enseñanza de vocabulario en interacciones entre niños y adultos y se ha examinado, en algunos casos, la relación con el aprendizaje (Cinto & Rassetto, 2009; Dickinson, Cote, & Smith, 1993; Lemke, 1997; Menti & Rosemberg, 2014; Rosemberg & Silva, 2009; Weizman & Snow, 2001). Wasik, Hindman y Snell (2016) realizaron una revisión de 36 estudios empíricos, que atendían a la relación entre prácticas de lectura de cuentos y el incremento del vocabulario en niños de entre 3 a 6 años. Entre otros resultados, el análisis evidenció que los adultos emplean distintas estrategias de explicación: definiciones, preguntas, relectura, el uso de material de apoyo para ilustrar el significado de la palabra y la realización de actividades extras que promueven la exploración y discusión del vocabulario (Wasik & Bond, 2001).

Los autores señalan que, de modo general, el aprendizaje de una palabra se potencia cuando el adulto realiza preguntas e involucra a los niños en una discusión sobre dicha palabra respecto de la mera reformulación del significado de la palabra. Asimismo, indican que una falencia de los estudios revisados es la imprecisión en la caracterización de las estrategias de por sí; en el caso de la definición, por ejemplo, no se especifica el tipo de definición provista. De allí, resulta difícil comparar los resultados de los distintos estudios.

Por su parte, Ford-Connors y Paratore (2015) desarrollaron una revisión de estudios focalizados en las situaciones de enseñanza de vocabulario en el contexto escolar en las que participaron niños mayores de quinto grado de la escuela primaria. Se observó el predominio de situaciones en las que el docente provee sinónimos o les propone a los estudiantes que busquen el significado de las palabras en el diccionario (ver también Hedrick, Harmon, & Linerode, 2004; Scott, Jamieson-Noel, & Asselin, 2003; Watts, 1995). Sin embargo, tal como fue observado por Scott & Nagy (1997), estas situaciones no surten un impacto en el aprendizaje de vocabulario por parte de los estudiantes.

Asimismo, se ha obtenido evidencia de que la participación de los niños en otro tipo de situaciones de enseñanza, tales como el aprendizaje de habilidades para definir palabras, tiene un impacto positivo en la alfabetización (Snow et al., 2007). En un estudio longitudinal, con niños pertenecientes a familias de bajos ingresos, se analizó la relación entre el vocabulario, las habilidades para definir y para reconocer palabras y la comprensión lectora de los niños. Los resultados mostraron que el crecimiento en el

reconocimiento de palabras y la habilidad para definir durante los primeros años de la escuela primaria predecían en una elevada proporción la varianza en los niveles de comprensión lectora alcanzados tanto en los últimos años de la escuela primaria como en la secundaria (Snow et al., 2007).

En el ámbito del hogar, también, se han estudiado las situaciones de interacción que pueden promover el aprendizaje del vocabulario. Por ejemplo, Weizman y Snow (2001) analizaron si la exposición a vocabulario sofisticado y la calidad de la interacción materna a los 5 años puede predecir el vocabulario infantil a finales de preescolar y de segundo grado de niños de nivel socioeconómico bajo. La calidad de la interacción materna fue ponderada al considerar la información que brindaba acerca del término y el nivel de andamiaje proporcionado. Los resultados mostraron que los contextos de interacción en los que las madres ofrecían información de forma directa sobre el vocabulario sofisticado y, además, promovían la participación de los niños, generaban un impacto positivo en el vocabulario infantil.

Como se pone de manifiesto en las investigaciones antes mencionadas, en su mayoría, los estudios centrados en las estrategias de enseñanza de palabras poco familiares se han focalizado en las interacciones entre niños y adultos y no han atendido a los intercambios que se producen entre niños. Sin embargo, diversas investigaciones mostraron que los niños mayores pueden ser importantes agentes de socialización de los niños más pequeños (Corsaro, 2003; Hamo & Blum-Kulka, 2007).

Las interacciones entre niños son un contexto valioso para el aprendizaje en todos los grupos sociales. Sin embargo, y tal como fue señalado por Volk y de Acosta (2004) y Stein y Rosemberg (2012), en aquellas comunidades donde los adultos cuentan con bajos niveles de alfabetización y tienen dificultades para realizar una lectura fluida, tal como puede ser frecuente en las comunidades de trabajadores rurales o en poblaciones urbano marginadas, las interacciones entre niños pueden constituir una dimensión positiva que potencie las situaciones como entornos de aprendizaje. Se observó que, en estos hogares, suelen conformarse redes particulares de colaboración en las que son los niños mayores (hermanos, primos o vecinos), quienes les leen cuentos a los niños pequeños y los ayudan a completar sus tareas escolares. De este modo, los niños mayores cumplen un rol fundamental en la alfabetización temprana de los pequeños. Este rol puede ser capitalizado en el diseño de programas de tutorías entre niños. En varios estudios se han abordado los procesos de tutoría en diadas con participantes de diferentes edades o diferentes grados de experticia al interactuar durante la resolución conjunta de una tarea (Azmitia, 1988; Kermani & Moallem, 1997; Kronqvist, 2008; Topping & Bryce, 2004; Tudge, Winterhoff & Hogan, 1996).

Los resultados de estos y otros trabajos concluyen que se produce un mayor aprendizaje en los sujetos que trabajan en colaboración con otros (Chi & Roy, 2010; Cohen, Kulik, & Kulik, 1982; Greenwood, Carta, & Hall, 1998; Kaptelinin, & Cole, 1997; Roscoe & Chi, 2004; Verba, 1998). Una referencia destacada en el tema son los trabajos realizados a partir del proyecto educativo extraescolar “*The Fifth Dimension*” desarrollado por M. Cole y colaboradores (Betancourt Córdoba, Montes Miró, & Fidelholtz, 2009; Cole, Kobelt & Packer, 2014; Kaptelinin & Cole, 1997; Nicolopoulou & Cole, 1996). Se trata de un sistema educativo de actividad especialmente diseñado para que niños en edad escolar participen, junto con estudiantes de grado de Psicología, en situaciones de juegos de computadora y otros juegos educativos que les permitan mejorar su rendimiento académico. Las investigaciones, que tomaron como objeto de estudio al proyecto, han señalado que los beneficios educativos de la actividad

colaborativa dependen, en gran medida, del grado en que los niños y los adultos o los adolescentes, que participan junto a ellos, se involucren en la actividad colectiva (Kaptelinin & Cole, 1997).

Asimismo, los resultados de otras investigaciones sobre actividades colaborativas han puesto de manifiesto que, para lograr que la colaboración sea verdaderamente efectiva, deberán tenerse en cuenta una serie de factores: la capacidad de persuasión del compañero más capaz, la importancia de la realimentación para corregir sus respuestas (Tudge, Wintehoff, & Hogan, 1996), la responsabilidad compartida (Gauvain & Rogoff, 1989) y la relevancia de la interacción verbal (Fawcett & Garton, 2005). En línea con estos estudios, otros trabajos han señalado la utilidad del entrenamiento previo de los tutores y del grado de estructuración de la situación de tutoría (Berliner & Casanova, 1998, citado en Gensemer, 2000).

Aquellos trabajos centrados en los beneficios de las tutorías para los tutores sostienen que estos pueden aprender tanto de la explicación llevada adelante como del automonitoreo de la actividad. Un estudio de Roscoe y Chi (2004), realizado con estudiantes universitarios, mostró que las preguntas de los aprendices pueden generar una mayor cantidad de revisiones y expansiones por parte de los tutores.

Atendiendo a los resultados de estas investigaciones, se diseñó el programa “De niño a niño: un programa de niños tutores en alfabetización” (Rosemberg & Alam, 2009-2015) orientado a promover la educación y el aprendizaje de la lectura y la escritura de niños, que viven en poblaciones urbano marginadas. Este programa busca capitalizar las interacciones entre niños de distintas edades y, de esta manera, tener un doble impacto. Por un lado, intenta generar una matriz que sirva de andamiaje para el acceso de los aprendices (niños de 4 y 5 años) a la alfabetización antes de su ingreso a la escuela primaria. Por otro lado, se orienta a propiciar oportunidades para que los tutores (niños de 12 y 13 años) puedan, al participar en situaciones significativas, mejorar sus habilidades como lectores y escritores.

El programa se implementa en la Ciudad de Buenos Aires, en Argentina, en barrios frecuentemente denominados “villas de emergencia”, precisamente por el carácter precario de las condiciones de urbanización y de vivienda. Tal como ha sido observado en otros grupos pertenecientes a culturas minoritarias o de nivel socioeconómico bajo (Craig & Washington, 2006; Taylor, 1983), en estas poblaciones los niños tienen, generalmente, menos oportunidades que sus pares de sectores medios de acceder tempranamente al proceso de alfabetización en el medio familiar. El acceso tardío al proceso de alfabetización en los niños de poblaciones urbano marginadas incluye consecuencias, que se reflejan en elevados indicadores de repitencia (en Argentina el 21% en la educación primaria y 39 % en la secundaria) y de deserción (el 1.5% en la primaria y entre 9 y 15.5% en la secundaria) (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2009).

Por su parte, estos indicadores dan cuenta de la dificultad sostenida del sistema educativo para generar estrategias pedagógicas que respondan a las necesidades de estos niños y que puedan garantizarles un aprendizaje temprano de los procesos de lectura y escritura. En este sentido, incluso cuando logran finalizar la escuela primaria, muchos de estos niños alcanzan niveles bajos de alfabetización que no les permiten realizar una lectura fluida de los textos. Para leer fluidamente, los niños no solo deben conocer las reglas de correspondencia grafema-fonema, sino también deben disponer de cierto grado de familiaridad con las palabras; esto es, deben conocer el vocabulario a fin de poder activar rápidamente su significado.

Cuando las diferencias en la amplitud del vocabulario infantil que ya se observan en los años preescolares no son atendidas, estas persisten y se incrementan durante la escolaridad primaria y secundaria, con consecuencias no solo para el aprendizaje de la lectura y la escritura, sino también para el aprendizaje y el desempeño académico en general (Biemiller & Slonim, 2001). El programa “De niño a niño” tiene por objetivo, precisamente, no solo mejorar las oportunidades de los niños pequeños sino también poder brindar mejores oportunidades para los niños mayores. Para ello, se promueven situaciones de alfabetización en la interacción entre el niño y el tutor a partir de la lectura de libros infantiles, especialmente diseñados, que incluyen tanto cuentos como actividades destinadas al desarrollo de los conocimientos y habilidades implicados en el sistema de escritura.

Al considerar la relevancia del vocabulario en todo el proceso de alfabetización, el análisis tuvo por objeto identificar cuáles son las estrategias conceptuales que los tutores emplean en las secuencias de interacción orientadas a explicar palabras poco familiares a los niños aprendices y cómo estas explicaciones se despliegan en la secuencia interaccional. Nos preguntamos si el tipo de actividad -lectura de cuento o actividades para promover el aprendizaje del sistema de escritura o de vocabulario- influye en la estrategia de explicación empleada por los tutores, así como en el modo en el que dichas explicaciones se despliegan en la interacción. Cabe esperar que el tipo de actividad, que llevan a cabo el tutor y el aprendiz, incida en las estrategias conceptuales empleadas por los tutores para explicar vocabulario. Asimismo, cabe suponer que el tipo de actividad impacte en el modo en que se desarrolla la explicación en el intercambio.

Método

Participantes

En el programa de niños tutores en alfabetización participaron 70 niños de 5 años (aprendices) y 70 niños de 12 años (tutores), que asistían a una escuela en la ciudad de Buenos Aires, Argentina, que recibe niños de 2 a 12 años. Los niños pequeños oscilaban entre 5.1 a 5.11 y los niños mayores, de 12.2 a 12.11 años de edad. Los niños pequeños se encontraban cursando el preescolar, mientras que los mayores asistían a séptimo grado. Todos los niños vivían con sus familias en barrios en situación de pobreza. En este artículo, se analizan las sesiones de tutoría de 8 díadas. Se seleccionaron las díadas en las que ambos participantes habían asistido a todos los talleres propuestos y habían trabajado juntos durante todo el programa. Las situaciones registradas forman parte del corpus “De niño a niño: situaciones de alfabetización” (Rosemberg & Alam, 2009-2015)

Materiales

En las sesiones de tutoría se conformaban díadas entre un tutor y un aprendiz que realizaban las actividades propuestas en los libros de la serie “En la Casa de Oscarcito” (Rosemberg & Borzone, 2008). Estos libros contienen dos tipos de actividades: 1) lectura de cuentos y 2) actividades para promover el aprendizaje de vocabulario y el sistema de escritura. Las actividades diseñadas para desarrollar el aprendizaje del sistema de escritura incluyen la escritura del propio nombre y otras palabras simples, juegos con rimas y sonidos con el fin de promover el desarrollo de la conciencia fonológica y la identificación de letras. Las actividades destinadas a promover el desarrollo de vocabulario presentan sinónimos, antónimos, hiperónimos e hipónimos de palabras que los niños habían escuchado previamente en los cuentos,

así como juegos en los que se les pide categorizar objetos, acciones, personas y acontecimientos de acuerdo con criterios temáticos, espaciales, temporales, funcionales y taxonómicos.

Procedimiento

El Programa de niños tutores en alfabetización

Previamente a la implementación del programa, las maestras de los niños de primaria, que se desempeñaban como tutores fueron capacitadas por la primera y la última autora. Se les explicó el objetivo y el funcionamiento del programa y se les entregaron guías de orientación para realizar cada uno de los talleres. Estas guías tenían por objeto que las docentes pudieran acompañar el proceso de los tutores, orientarlos en cuanto a cómo leer los cuentos a niños pequeños, cómo ayudarlos a resolver las actividades y cómo explicar palabras que los aprendices pudieran no entender. Se buscaba que los niños tutores pudieran reflexionar sobre las dificultades que implica enseñarle a otro y cuáles son las mejores formas de resolver estas dificultades. En particular en los cuentos, en tanto que eran las actividades en las que se presentaba mayor cantidad de vocabulario no familiar, se señalaban a los tutores aquellas palabras que podían ser poco conocidas para los niños pequeños y se proponían posibles explicaciones de esos términos. En las guías, también, se proponían actividades para realizar con los niños mayores que no estaban relacionadas con el contenido de los libros y que buscaban promover distintas habilidades lingüísticas y discursivas, tales como la planificación, la formulación de preguntas, la narración, el discurso instruccional y la producción de definiciones.

El programa se implementó en talleres semanales. En el primer taller, las maestras de primaria, con base en la capacitación que habían recibido previamente de las investigadoras y en función de cada una de las guías, instruyeron a los niños mayores sobre cómo llevar a cabo la tutoría. En el segundo taller, los niños mayores realizaban junto con los pequeños la actividad de tutoría. Los talleres eran videofilmados y la primera autora periódicamente veía las videofilmaciones y realizaba devoluciones a las docentes de primaria. Se llevaron a cabo 7 sesiones de tutoría durante el año escolar.

Obtención y transcripción de la información

Las sesiones de tutoría de 8 días, que habían trabajado juntas durante todo el programa, fueron filmadas y audiograbadas por un observador que era familiar para los niños. Las grabaciones fueron luego transcritas para los fines del análisis. Se emplearon pautas del análisis de la conversación que se consignan a continuación. Las transcripciones se complementaron con información del contexto situacional: la ubicación de los participantes en el aula, el involucramiento de los niños en la actividad y los comentarios sobre vicisitudes del desarrollo del programa. Las pautas de transcripción utilizadas se incluyen en el Apéndice A.

Análisis de datos

La unidad de análisis se determinó por las secuencias conversacionales; es decir, por fragmentos de interacción delimitados por aspectos temáticos, el cambio de actividad discursiva o la alteración en los participantes (Schegloff, 1990) en las que el tutor explica una palabra al niño pequeño. Se identificaron 89 secuencias focalizadas en la explicación de una palabra; 52, en la lectura de cuentos y 37, en las actividades destinadas a promover el aprendizaje de la escritura y el vocabulario.

Dadas las características del objeto de estudio del presente trabajo, se optó por un diseño mixto de análisis (Creswell, 2003): en una primera fase del análisis se empleó un procedimiento cualitativo mediante el cual se construyeron inductivamente categorías para dar cuenta del modo en el que el niño tutor explicaba palabras al niño aprendiz; en una segunda fase, se llevó a cabo un análisis estadístico para ponderar diferencias en el empleo de las categorías identificadas en la primera fase en función del tipo de actividad que la díada tutor-aprendiz realizaba en el marco del taller.

El análisis cualitativo, empleado en la primera fase, implicó la identificación de las secuencias en las que los tutores explicaban palabras a los niños pequeños. Mediante la articulación del procedimiento de comparación constante (Strauss & Corbin, 1991) con herramientas de análisis desarrolladas en el marco de la sociolingüística interaccional (Gumperz, 1982, 1984) y del análisis de la conversación (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974; Tusón, 1995) y nociones desarrolladas en las investigaciones antecedentes (Rosemberg & Silva, 2009; Weizman & Snow, 2001), se identificaron diversas categorías que capturan dos dimensiones del fenómeno estudiado: a) por una parte, las estrategias conceptuales empleadas por los tutores para explicar el vocabulario y b) por otra parte, el modo en que la explicación se desplegaba interaccionalmente en el intercambio. La construcción de las categorías mediante el procedimiento de comparación constante (Glaser & Strauss, 1964; Strauss & Corbin, 1991) conlleva el análisis comparativo de los incidentes comprendidos en cada una de las categorías: en la dimensión conceptual se atendió al tipo de información provista por el tutor para acercar el significado de la palabra al niño; en la dimensión interaccional, se consideró el aporte de cada uno de los participantes en la secuencia de explicación. A continuación, en la tabla 1 se presentan las categorías elaboradas en el análisis cualitativo.

Tabla 1

Categorías correspondientes a la primera fase del análisis

Categoría	Definición	Ejemplo
Dimensión conceptual	Distingue las estrategias de explicación del vocabulario en función del tipo de información empleado para formular la definición del término.	
Estrategias que recurren a aspectos semánticos	La explicación del vocabulario refiere a aspectos inherentes al significado del término en cuestión o a las relaciones semánticas que dicho término establece con otros. Se distingue en estrategias que recurren a una categoría general, a relaciones de semejanza y sinonimia y a propiedades particulares.	1 Tutor: —((Mientras miran la ilustración de un colectivo)) el caño de escape es por donde sale el humo.

Continúa...

Tabla 1

Categorías correspondientes a la primera fase del análisis

Estrategias de contextualización	La explicación de vocabulario se basa en la contextualización del término en ilustraciones o en otras formas de representación (gestos, recursos performáticos).	1 Tutor: —((lee)) "¿qué tengo que hacer para demostrárselo?, preguntó desafiante" es cuando alguien lo dice ((cambia sutilmente el tono de voz)) a: sí ¿y qué? ((elevando las cejas)) ¿así entendés?
Dimensión interaccional	Conceptualiza el modo en el que se despliega la explicación del vocabulario en la secuencia de intercambio.	
Modalidad dialogal	La explicación del vocabulario tiene lugar en una secuencia de turnos.	1 Tutor: —(lee) "uní la rana, la gallina y la hormiga con el lugar dónde vive" la gallina dónde vive? 2 Niño: —va aquí ((señala el dibujo)) 3 Tutor: —no ahí viven las hormigas (.) acá en el gallinero vive (.) uní con flecha la gallina con el gallinero.
Modalidad monologal	La explicación del vocabulario tiene lugar en un solo turno.	1 Tutor: —(lee) "cinco vecinos muy forzudos" es cuando son fuertes.

Cabe señalar que, en cada una de las secuencias de explicación, era posible identificar en muchos casos más de una estrategia conceptual para explicar un término: en estos casos se consideraron todas las estrategias conceptuales empleadas por el tutor. En cambio, en la dimensión interaccional, la secuencia solo podía adoptar dos categorías de valor excluyentes: dialogal, si tomaba más de un turno de interacción o monologal, si la explicación solo se producía en un turno. Por ejemplo, en la siguiente explicación, categorizada en la dimensión interaccional como monologal se codificaron dos estrategias conceptuales, una correspondiente a relaciones de semejanza y sinonimia a partir de la relación entre “lleno de dientes” y “un montón de dientes” y otra correspondiente a una estrategia de contextualización observada en el señalamiento deíctico de la boca de la serpiente en la ilustración del cuento.

(1)

TUTORA: —(lee) “el yacaré se despertó y con un bostezo **le:::no de dientes** asustó a una serpiente”, un montón de dientes ((recorre con el dedo el dibujo de la boca)).

Las dos primeras autoras codificaron de manera independiente el 25% de los casos. Se registraron buenos índices de confiabilidad de observadores independientes tanto en la identificación de la dimensión interaccional (acuerdo = 90.9%; kappa = .812), como en la codificación de estrategias de acuerdo con la dimensión conceptual (acuerdo = 92%; kappa = .889). Para el resto del corpus, se discutieron conjuntamente los casos problemáticos.

Posteriormente, en una segunda fase, se realizó un análisis descriptivo de la distribución de las categorías derivadas del análisis cualitativo. Para el análisis de las estrategias conceptuales, en tanto que,

como se mencionó previamente, un tutor podía emplear más de una estrategia para explicar una palabra, se calculó para cada tipo de actividad, tomando como unidad de análisis la secuencia explicativa, la media de la cantidad de estrategias semánticas y la media de estrategias de contextualización. Por su parte, para el análisis de la dimensión interaccional, dado que se trata de una variable nominal, se calculó el porcentaje de secuencias que adoptaban cada tipo de modalidad -monologal o dialogal. Luego, con el fin de conocer las diferencias en las estrategias conceptuales que empleaban los tutores para explicar el vocabulario (estrategias que recurren a aspectos semánticos, estrategias de contextualización), según el tipo de actividad (lectura de cuento u otras actividades), se aplicó la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney. Asimismo, se empleó la prueba Chi cuadrado con el objetivo de saber si existía una asociación entre la modalidad interaccional de la secuencia en la que se desplegaba la explicación y el tipo de actividad. Para ambos análisis, se empleó el programa R (versión 3.3.2.) (R Development Core Team, 2016).

Resultados

Como se mencionó previamente en la metodología con el objeto de conocer cómo los tutores explicaban vocabulario a los niños aprendices, se llevó a cabo un análisis en dos fases: una primera cualitativa, que permitió identificar inductivamente las estrategias a través de las cuáles los tutores explicaban vocabulario (dimensión conceptual), así como el modo en el que se desplegaba la explicación en la secuencia interaccional (dimensión interaccional) y una segunda, cuantitativa, que permitió ponderar estadísticamente las diferencias en las categorías de análisis, según el tipo de actividad en el que se enmarcaba la explicación.

Primera fase: las secuencias de explicación de los tutores

Los resultados del análisis cualitativo de las situaciones de tutoría mostraron que, al enfrentarse con palabras poco familiares para los niños pequeños, las explicaciones de los tutores atendían en la interacción a aspectos conceptuales que podían aclarar el significado de la palabra facilitando la comprensión por parte de los niños pequeños. Mientras que algunas de estas explicaciones se apoyaban en las relaciones semánticas que la palabra foco mantenía con otras palabras -a través de la referencia a categorías generales, sinónimos, o a través de la especificación de propiedades particulares- otras explicaciones se organizaban a partir de información contextual. Los siguientes fragmentos de intercambio ilustran esta dimensión conceptual de las explicaciones:

a. Estrategias que recurren a aspectos semánticos.

a.i. Categoría general: esta estrategia de explicación, que se basa en las relaciones de hiponimia e hiperonimia entre los términos, se ilustra en el siguiente intercambio que se produjo durante una actividad de categorización en la que los niños debían identificar los animales presentes en un dibujo:

(2)

1 NIÑO: —este es un tigre.

2 TUTOR: —sí (.) píntalo (.) es un animal.

En el intercambio anterior, el tutor provee la categoría general -animal- a la que pertenece el animal identificado por el niño.

a.ii. *Relaciones de semejanza y sinonimia*: con el objeto de explicar el significado de ciertos términos, los tutores también recurrían a sinónimos descriptivos (Cruse, 1990); es decir, palabras que son intercambiables en tanto no afectan las condiciones de verdad de los enunciados afirmativos que las incluyen. Tal como señala Cruse (1990), los sinónimos descriptivos pueden diferir en su significado expresivo. Este funcionamiento puede observarse en el siguiente intercambio, en el cual la tutora explica el significado de abalanzarse mediante tirarse.

(3)

1 TUTORA: —(lee) “y dicho esto, el lobo se **abalanzó**” (.) se tiró (.) “sobre Caperucita”

a.iii. *Especificación de propiedades particulares*: proporcionando este tipo de información el tutor precisaba el significado de la palabra en cuestión, tal como se observa en el siguiente intercambio, que tuvo lugar durante una actividad de adivinanzas incluida en el libro que estaban leyendo:

(4)

1 TUTORA: —ahora este (lee) “caminan por una selva de (inaudible) (.) pero mueren a montones si mamá los desaloja ¿qué es?” ((mira a la niña, que no responde)) que a veces te hacen rascar la cabeza ((se toca la cabeza)).

2 NIÑA: ((levanta los hombros)).

3 TUTORA: —que son chiquitos ((representa el tamaño juntando los dedos)).

4 NIÑA: —las pulgas.

5 TUTORA: —esas son de los perros (.) que te ponen (inaudible) ((se toca la cabeza)).

6 NIÑA: —los **piojos**.

7 TUTORA: —muy bien.

Ante la dificultad de la niña por identificar el término piojos, a partir de la información provista por el enunciado de la adivinanza, la tutora le ofrece nuevas pistas que caracterizan a estos insectos: el efecto -saliente para los niños- que producen en la cabeza y su tamaño. Por causa de un intento de identificación fallido, la tutora ofrece información que distingue a los piojos de las pulgas -*esas son de los perros*- y reitera dónde se encuentran a partir de un gesto deíctico.

b. Estrategias que se configuran a partir de la contextualización del término.

Con el objeto de facilitar la comprensión de las palabras por los niños pequeños, los tutores contextualizaban su significado y se apoyaban en las ilustraciones que acompañan al texto -ya sea las del cuento o las de las actividades- o en otras formas de representación -gestos, recursos performáticos-, tal como se ilustra en el siguiente intercambio.

(5)

1 TUTOR: —manos ((pone sus manos con las palmas hacia abajo)) estas son las manos ((se toca una mano con la otra)) ¿cuántas manos tenemos?

2 NIÑO: —((toca los dedos del tutor mientras cuenta)) uno, dos.

3 TUTOR: —no (.) dedos no (.) esto se llama dedos ((toca sus dedos)) y esto ((pasa la mano izquierda por toda su mano derecha varias veces)) y esto se llama mano ¿entendés?

En el intercambio, es posible observar cómo el tutor se apoya en gestos para ayudar a clarificar los referentes de palabras que el niño pequeño parece confundir. Cabe señalar que, ante la confusión del niño pequeño, el tutor debe explicar una palabra -dedos- que no estaba presente en el libro.

Además, la secuencia de explicación de una palabra se despliega interaccionalmente, ya sea de modo dialogal -la explicación se desarrolla en una secuencia de turnos desencadenada por el tutor o por el niño- o monologal -la explicación ocurre en el mismo turno de habla- ya sea de modo adyacente a la palabra foco o con una reformulación del enunciado que la incluye. Los siguientes fragmentos de intercambio ilustran esta dimensión interaccional de las explicaciones que formulaban los tutores:

a. Modalidad dialogal:

(6)

1 TUTORA: —(lee) “pero no se dio cuenta de que muy cerca una pata **empollaba** sus huevos” ((mira al niño)) ¿sabés lo que es empollar?

2 NIÑO: —sí.

3 TUTORA: —¿qué es?

4 NIÑO: —e:::

5 TUTORA: —empollar es calentar los huevos de los patos para que puedan nacer ((señala a la pata en el dibujo)) ahí estaba la mamá empollando los huevos.

En el intercambio presentado, la tutora abre un par adyacente de pregunta-respuesta que indaga directamente sobre el conocimiento del niño pequeño sobre la palabra foco. Si bien el niño inicialmente manifiesta que conoce el significado, luego no puede ofrecer una respuesta, por lo que la tutora le ofrece la explicación correspondiente.

b. Modalidad monologal:

En el ejemplo (7), que ocurre durante la lectura del cuento, el tutor explica el término callejero en el mismo turno de habla al yuxtaponer la reformulación de la frase en la donde aparece el término.

(7)

1 TUTOR: —(lee) “Malevo era un perro **callejero** con manchas blancas (.) vivía en la plaza y jugaba con los chicos pero ninguno era su dueño” ((mira al Niño)) era un perro callejero (.) de la calle (.) no tenía dueño ((mueve la mano negando)) (continúa leyendo).

Cabe señalar que en este intercambio, así como en la mayor parte de los intercambios registrados, no se observaron pistas de contextualización (Gumperz, 1982, 1984) que funcionaran como indicio del desconocimiento del término por parte del niño pequeño y que motivara la explicación.

Segunda fase: Las secuencias de explicación de los tutores según el tipo de actividad

El análisis de las estrategias conceptuales, que los niños mayores empleaban para explicar vocabulario a los niños pequeños, mostró diferencias según el tipo de actividad. En la tabla 2 se presentan los distintos tipos de estrategias empleadas en la dimensión conceptual, según el tipo de actividad -lectura de cuentos y otras actividades para promover el aprendizaje de vocabulario y el sistema de escritura.

Tabla 2

Dimensión conceptual: Estrategias empleadas por los tutores según el tipo de actividad

Dimensión conceptual	Lectura de cuentos					Otras actividades				
	<i>n</i>	<i>Mdn</i>	<i>M</i>	<i>D.E.</i>	Rango	<i>n</i>	<i>Mdn</i>	<i>M</i>	<i>D.E.</i>	Rango
Relaciones semánticas	38	1	0.745	0.483	0-2	19	0.526	0.5	0-2	0.557
Contextualizaciones	20	0	0.373	0.488	0-1	28	0.737	1	0-1	0.446

Tal como se pone de manifiesto en la tabla 2, los niños tutores empleaban en mayor medida estrategias que recurrían a las relaciones semánticas que mantenía la palabra con otras en las situaciones de lectura de cuento que en las otras actividades. La prueba U de Mann Whitney mostró que estas diferencias eran estadísticamente significativas ($U=1178$, $p < .05$). A su vez, las estrategias de contextualización eran empleadas en mayor medida cuando realizaban actividades focalizadas en la escritura o en el vocabulario que en las lecturas de cuentos. Al aplicar la prueba U de Mann Whitney, se encontró que estas diferencias eran estadísticamente significativas ($U=616$, $p < .001$).

Por su parte, el análisis de la dimensión interaccional puso de manifiesto que la modalidad interaccional, que adoptaban las secuencias de explicación, también variaba según la actividad que estaban realizando los niños.

Como se puede observar en la tabla 3, los tutores empleaban mayor cantidad de secuencias con una modalidad monologal en la lectura de cuentos que en las otras actividades. Por su parte, la modalidad dialogal fue mayormente empleada en las actividades para promover el aprendizaje de vocabulario y el sistema de escritura. La prueba Chi cuadrado sugiere una asociación estadísticamente significativa entre la dimensión interaccional, que adoptaban las secuencias en las que los tutores explicaban palabras a los niños pequeños y la actividad que estaban realizando ($\chi^2(2)=16.693$, $p < .001$).

Tabla 3

Dimensión interaccional de las secuencias de explicación empleadas por los tutores según el tipo de actividad.

Dimensión interaccional	Lectura de cuentos		Otras actividades	
	%	Frecuencia	%	Frecuencia
Monologal	65.4%	34	24.3%	9
Dialogal	34.6%	18	75.7%	28
Total	100%	52	100%	37

Discusión

El presente trabajo tuvo por objetivo analizar las estrategias conceptuales empleadas por niños de 12 años cuando explicaban palabras poco familiares a niños de 5 años y cómo estas explicaciones se desplegaban en la secuencia interaccional en el marco de un programa de niños tutores en alfabetización. Como se señaló en la introducción, la relevancia de dicho objetivo se manifestó a partir de los resultados de estudios previos que mostraron la importancia del vocabulario a lo largo de todo el proceso de alfabetización (Biemiller & Slonim, 2001; Ford-Connor & Paratore, 2015; Snow et al., 2007).

Los resultados del análisis cualitativo mostraron que, para explicar vocabulario poco familiar, los tutores recurrían a distintos tipos de intervenciones: movimientos dialogales, movimientos monologales, referencias a categorías generales, explicaciones a partir de sinónimos descriptivos, referencias a propiedades específicas, uso de contextualizaciones. Estas intervenciones son similares a las observadas en los estudios previos sobre interacciones entre adultos y niños (Wasik & Bond, 2001). Sin embargo, a diferencia de estos estudios, en el presente trabajo, se profundizó el análisis de estas estrategias caracterizándolas según las dimensiones interaccional y conceptual, dimensiones que son relevantes al proceso de aprendizaje del vocabulario (Rosemberg & Silva, 2009; Weizman & Snow, 2001). En relación con la dimensión conceptual, a diferencia de diversos estudios previos que según Wasik, Hindman y Snell (2016), no especifican el tipo de definición que emplean los adultos. En el presente trabajo se realizó un análisis detallado de las estrategias basadas en el establecimiento de relaciones semánticas entre el término explicado y otros términos o en aspectos propios del significado -categoría general, relaciones de semejanza o sinonimia, propiedades particulares.

En cuanto a la dimensión interaccional se identificaron movimientos dialogales y monologales. Mientras que los primeros se despliegan en una secuencia de turnos, en los movimientos monologales la explicación se lleva a cabo en el mismo turno de habla. Estudios previos mostraron que las explicaciones, que se producen en contextos dialogales en los que se estimula la participación infantil, producen un impacto positivo en el desarrollo del vocabulario de los niños (Wasik et al., 2016; Weizman & Snow,

2001). Asimismo, estudios que analizaron específicamente situaciones de tutoría mostraron que en el contexto del intercambio entre tutores y aprendices, los primeros se benefician de las preguntas que realizan los segundos, respectivamente (Roscoe & Chi, 2004).

En el presente estudio se analizó el uso de las intervenciones de los tutores para explicar vocabulario según el tipo de situación en la que tenía lugar: lectura de cuentos y otras actividades focalizadas en vocabulario y sistema de escritura. Los resultados del análisis estadístico mostraron diferencias significativas en el empleo de los distintos tipos de intervenciones de acuerdo con el tipo de actividad. La lectura de cuento tendía a ser menos dialógica y produjo que el niño pequeño interviniera menos. A su vez, los niños tutores apelaban a explicaciones que recuperaban características semánticas de los términos en mayor medida que en los otros tipos de actividades. Por su parte, las actividades focalizadas en el sistema de escritura y vocabulario daban lugar a que las palabras fueran explicadas principalmente en secuencias dialogales y, por lo tanto, permitían una mayor participación verbal del niño pequeño. No obstante, en sus explicaciones, los tutores tendían a recurrir en mayor medida a contextualizaciones del término. El análisis estadístico mostró diferencias en las estrategias empleadas por los tutores según el tipo de actividad. Es posible pensar que la asociación entre la dimensión interaccional y el tipo de actividad se deba a las características de cada una de ellas. Mientras que las actividades focalizadas en el vocabulario y en el sistema de escritura comprendían una tarea que se esperaba fuera resuelta por parte del niño pequeño con la colaboración del tutor, la lectura de cuentos, en cambio, podía ser llevada a cabo en el marco de una situación en donde el tutor asumía el rol de narrador y el niño pequeño participaba en tanto audiencia. Cabe destacar que, a pesar de estas diferencias, como se muestra en los ejemplos presentados, durante las lecturas de cuentos, se registraron casos en los que los niños mayores desplegaban secuencias dialogales; por ejemplo, formulaban preguntas sobre el conocimiento que los niños tenían de las palabras del cuento.

En relación con las diferencias observadas en la dimensión conceptual, cabe pensar que, en tanto en el marco lingüístico que configura el cuento los significados de las palabras se entranan y cobran sentido unas en relación con las otras, el tutor recurría a estas relaciones semánticas que la palabra poco familiar mantiene con las otras para dar cuenta de su significado. Por su parte, las actividades centradas en el sistema de escritura y de vocabulario constituyen una tarea que tutor y aprendiz tienen que resolver, conjuntamente, en un marco situado que no está definido solo lingüísticamente sino también por acciones, gestos y dibujos en los que el tutor se apoyaba; en este caso, en mayor medida, para crear una organización contextual que daba forma a su explicación.

En conjunto, el análisis de las estrategias, según el tipo de actividad, evidenció que cada uno de los contextos de actividad daba lugar al uso de diferentes tipos de intervenciones, que implican distintas oportunidades de aprendizaje.

Independientemente de estas diferencias en las intervenciones que se desplegaban en cada tipo de actividad, cabe destacar que, en el marco del programa “De niño a niño”, los niños tutores tienen la oportunidad de participar de actividades en las que reflexionan sobre el significado de las palabras, piensan junto con otros cómo explicar estas palabras en un contexto de interacción real al asumir un rol activo. Estas situaciones se diferencian de aquellas, habitualmente observadas en el contexto escolar, en donde los docentes recurren a estrategias tales como proveer definiciones, proponer a los estudiantes que busquen

palabras en el diccionario y aquellas que, según los estudios previos, no tienen un impacto significativo en el aprendizaje de vocabulario (Ford-Connors & Paratore, 2015). Los resultados del presente estudio proporcionan evidencia que muestra que las situaciones de tutorías tienen la potencialidad de generar oportunidades de aprendizaje significativo tanto para los tutores como para los aprendices. Esta particularidad cobra especial relevancia para los niños que, como los del presente estudio, al vivir en situación de pobreza, carecen de oportunidades en el desarrollo de la alfabetización (Craig & Washington, 2006).

Aún cuando los conceptos desarrollados en el presente estudio podrían permitir la comprensión de otras situaciones de interacción entre tutores y aprendices, los resultados no son generalizables, porque se analizaron pocos casos. En este sentido, en investigaciones futuras, sería interesante ampliar la muestra.

Referencias

- Alam, F., Stein, A., & Rosemberg, C. R. (2011). "Te explico qué quiere decir", "te digo cómo se llama". Interacciones niño a niño en torno al vocabulario no familiar. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 4(4), 59-71.
- Azmitia, M. (1988). Peer interaction and problem solving: when are two heads better than one? *Child Development*, 59, 87-96.
- Beals, D. (1997). Sources of support for learning words in conversation: Evidence from Mealtimes. *Journal of Child Language*, 24 (3), 673-694.
- Betancourt Córdoba, Y.M., Montes Miró, R.G., & Fidelholtz, J.L. (2009) Caracterización formal y funcional de las repeticiones lingüísticas en el discurso infantil. *Psicogente*, 12 (22): pp. 296-315.
- Berliner, D., & Casanova, U. (1998). Peer tutoring: A new look at a popular practice. *Instructor*, 97(5), 14-15.
- Biemiller, A., & Slonim, N. (2001). Estimating root word vocabulary growth in normative and advantaged populations: Evidence for a commons sequence of vocabulary acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 93, 498-520. doi: 10.1037//0022-0663.93.3.498
- Chall, J. S., Conard, S. S., & Harris-Sharples, S. (1991). *Should textbooks challenge students? The case for easier or harder textbooks*. New York, NY: Teachers College Press.
- Chi, M. T. H., & Roy, M. (2010). How adaptive is an expert human tutor? En V. Alevan, J. Kay, & J. Mostow (Eds.), *International Conference on Intelligent Tutoring Systems: 10th international conference (ITS 10)*, (pp. 401-412). New York, NY: Springer.
- Cinto, M. T., & Rassetto, M. J. (2009). Movimiento y discurso en la transmisión de los contenidos de biología. *Convergencia y divergencia. Revista de Educación en Biología*, 12(2), 16-21.
- Cohen, P. A., Kulik J. A. & Kulik C. (1982). Educational outcomes of tutoring. A meta-analysis of findings. *American Educational Research Journal*, 19(2), 237-248.
- Cole, M., Kobelt, E., & Packer, M. (2014) Research methodology for a concrete Psychology: The fifth dimension research. *Psicología, Conocimiento y Sociedad* 4 (2), 28 – 61.

“¿SABÉS QUÉ ES...?” EXPLICACIONES DE NIÑOS TUTORES EN TORNO A VOCABULARIO NO FAMILIAR

- Corsaro, W. (2003). *“We’re friends, right?” Inside kid’s culture*. Washington, D.C.: Joseph Henry Press.
- Craig, H. K., & Washington, J. A. (2006). Recent research on the language and literacy skills of African American students in the early years. En D. K. Dickinson & S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research, Vol. 2* (pp. 163-172). New York: The Guilford Press.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cruse, D. A. (1990) Language, Meaning and Sense: Semantics, En N. Collinge (Ed.), *An Encyclopaedia of Language* (pp.139-172). London: Routledge.
- Dickinson, D. K., Cote, L., & Smith, M. W. (1993). Learning vocabulary in preschool: Social and discourse contexts affecting vocabulary growth. *New Directions for Child and Adolescent Development, 61*, 67-78. [doi:10.1002/cd.23219936106](https://doi.org/10.1002/cd.23219936106)
- Fawcett, L. M., & Garton, A. F (2005).The effect of peer collaboration on children’s problem-solving ability. *British Journal of Educational Psychology, 75*(2), 157-169.
- Ford-Connors, E., & Paratore, J. R. (2015). Vocabulary instruction in fifth grade and beyond: Sources of word learning and productive contexts for development. *Review of Educational Research, 85*(1), 50-91. Doi: 10.3102/00346543145400943.
- Gauvain, M., & Rogoff, B. (1989). Collaborative problem solving and children’s planning skills. *Developmental Psychology, 25*, 139-151.
- Gensemer, P. (2000). *Effectiveness of cross-age and peer mentoring programs*. (Eric Document Reproduction Service No. ED 438 267).
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Greenwood, C., Carta, J. J., & Hall, R.V. (1998).The use of peer tutoring strategies in classroom management and educational instruction. *School Psychology Review, 17*(2), 258-275.
- Goswami, U. (2003). Early phonological development and the acquisition of literacy. En S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. 1, pp. 111-115). New York, NY: Guilford Press.
- Gumperz, J. (1982).The linguistic bases of communicative competence. En D. Tannen (Ed.), *Analyzing discourse: text and talk* (pp. 323-334). Washington: Georgetown University Press.
- Gumperz, J. (1984). Communicative competence revisited. En D. Schiffrin (Ed.), *Meaning, form and use in context: Linguistics applications* (pp. 278-289). Washington: Georgetown University Press.
- Hamo M., & Blum-Kulka, S. (2007). Apprenticeship in conversation and culture: Emerging sociability in preschool peer talk. En J. Valsiner & A. Rosa (Eds.), *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology* (pp. 423-443). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

- Hedrick, W. B., Harmon, J. M., & Linerode, P. M. (2004). Teachers' beliefs and practices of vocabulary instruction with social studies textbooks in grades 4-8. *Reading Horizons, 45*, 103-125.
- Joshi, R. M. (2005). Vocabulary: A critical component of comprehension. *Reading & Writing Quarterly, 21*(3), 209-219.
- Kaptelinin, V., & Cole, M. (1997). Individual and collective activities in educational computer game playing. En R. Hall, N. Miyake & N. Enyedy (Eds.), *Proceedings of the second international conference on computer support for collaborative learning* (pp. 136-141). Toronto: University of Toronto.
- Kermani, H., & Moallem, M. (1997). Cross-age tutoring: Exploring features and processes of peer mediated learning. *Dialogue From the Field, 4*(3), 453-485.
- Kronqvist, E. (2008). Challenges in the qualitative analysis of peer counselling. Explorations of young children's learning. En G. L. Huber (Ed.), *Qualitative Approaches in the Field of Psychology* (pp. 11- 32). Berlin: Center Qualitative Psychology.
- Lemke, J. L. (1997). *Aprender a hablar ciencia: lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona, España: Paidós.
- MINEDUC (2009). Indicadores Educativos Año 2009, Porcentaje de alumnos con sobre edad 2009 por nivel de enseñanza y año de estudio según división político territorial. Ministerio de Educación de Argentina, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Recuperado de http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/109747/Sobreedad_2009.xls
- Menti, A. & Rosemberg, C. R. (2014). ¿Cómo se llama? ¿Qué significa? Análisis de las interacciones Docente-Alumno durante el tratamiento de palabras desconocidas. *Revista Psykhe, 23* (1), 1-13.
- Nelson, K., Hampson, J., & Shaw, K. L. (1993). Nouns in early lexicons: evidence, explanations and implications. *Journal of Child Language, 20*(1), 61-84. [DOI:10.1017/S0305000900009120](https://doi.org/10.1017/S0305000900009120)
- Nicolopoulou, A. (2002). Peer group culture and narrative development. En: S. Blum-Kulka y C. E. Snow (Eds.), *Talking to Adults. The Contribution of Multiparty Discourse to Language Acquisition* (pp. 117-152). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Nicolopoulou, A., & Cole, M. (1996). Generation and transmission of shared knowledge in the culture of collaborative learning: The fifth dimension, its play world, and its institutional contexts. En E. A. Forman, N. Minick, & C. A. Stone (Eds.), *Contexts for Learning: Sociocultural Dynamics in Children's Development* (pp. 283-314). New York, NY: Oxford University Press.
- Perfetti, C. A. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading, 11*(4), 357-383. [DOI: 10.1080/10888430701530730](https://doi.org/10.1080/10888430701530730)
- R Development Core Team (2016) *R: A Language and Environment for Statistical Computing*. Vienna, Austria: the R Foundation for Statistical Computing. Disponible en: <https://www.r-project.org/>
- Roscoe, R. D., & Chi, M. (2004). The influence of the tutee in learning by peer tutoring. En K. Forbus, D. Gentner, & T. Regier (Eds.), *Proceedings the 26th Annual Meeting of the Cognitive Science Society* (pp. 1179-1184). Chicago: Erlbaum.
- Rosemberg, C. R. & Alam, F. (2009-2015). *De niño a niño: situaciones de alfabetización*. CONICET. (DOI en proceso)

“¿SABÉS QUÉ ES...?” EXPLICACIONES DE NIÑOS TUTORES EN TORNO A VOCABULARIO NO FAMILIAR

- Rosemberg, C. R. & Borzone, A. M. (2005). *En la casa de Oscarcito*. Buenos Aires: Edición del autor.
- Rosemberg, C. R., & Silva, M. L. (2009). Teacher-children interaction and concept development in kindergarten. *Discourse Processes*, 46, 572-591. doi:10.1080/01638530902959588
- 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. DOI: 10.1177/1476718X10366768
- Sacks, H., Schegloff, E. & Jefferson, G. (1974). A simple systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 696-735.
- Schegloff, E. A. (1990). Sequence as a source of coherence in conversation. En B. Dorval (Ed.), *Conversational organization and its development* (pp. 111–151). Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- Scott, J. A., Jamieson-Noel, D., & Asselin, M. (2003). Vocabulary instruction throughout the day in twenty-three Canadian upper-elementary classrooms. *Elementary School Journal*, 103, 269-312. doi: 10.1086/499726
- Scott, J. A., & Nagy, W. E. (1997). Understanding the definitions of unfamiliar words. *Reading Research Quarterly*, 32, 184-200. doi: 10.1598/RRQ.32.2.4
- Snow, C. E., Porche, M. V., Tabors, P. O. & Harris, S. S. (2007). *Is Literacy Enough? Pathways to Academic Success for Adolescents*. Illinois: Brookes.
- Stein, A., & Rosemberg, C. R. (2012). Alfabetización temprana en poblaciones urbano marginadas. La familia como contexto de oportunidades. *Revista IRICE Nueva Época*, 23, 9-22.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1991). *Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques*. London: Sage Publications.
- Taylor, D. (1983). *Family Literacy. Young children learning to read and write*. Exeter, NH: Heinemann.
- Topping, K., & Bryce, A. (2004). Cross-age peer tutoring of reading and thinking: Influence on thinking skills. *Educational Psychology*, 24 (5), 595-621.
- Tudge, J. R. H., Wintehoff, P.A., & Hogan, D. M (1996).The cognitive consequences of collaborative problem solving with and without feedback. *Child development*, 67 (6), 2892-2909.
- Tusón, A. (1995). *Análisis de la conversación*. Barcelona: Ariel.
- Verba, M. (1998). Tutoring between young children: how symmetry can modify asymmetrical interactions. *International Journal of Behavioral Development*, 22(1), 195-216.
- Volk, D., & deAcosta, M. (2004). Mediating networks for literacy learning: The role of Puerto Rican siblings. En E. Gregory, S. Long & D. Volk (Eds.), *Many pathways to literacy* (pp. 25-39). Nueva York, E.E.U.U.: Routledge Falmer.
- Wasik, B., & Bond, M. A. (2001). Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 93 (2), 243-250.
- Wasik, B. A., Hindman, A. H., & Snell, E. K. (2016). Book reading and vocabulary development: A systematic review. *Early Childhood Research Quarterly*, 37, 39-57.

F. ALAM, M. MIGDALEK, M. L. RAMÍREZ, A. STEIN Y C. R. ROSEMBERG

-
- Watts, S. M. (1995). Vocabulary instruction during reading lessons in six classrooms. *Journal of Literacy Research*, 27, 399-424. doi: [10.1080/10862969509547889](https://doi.org/10.1080/10862969509547889)
- 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.

Recibido: 3 de marzo de 2017

Revisión recibida: 11 de julio de 2017

Aceptado: 13 de noviembre de 2017

Sobre las autoras y los autores:

Florencia Alam es Licenciada en Letras y Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires. Trabaja como investigadora en el Consejo de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina (CONICET) con sede en el CIIPME. Su tema de investigación se centra en la interacción entre niños en la producción de narrativas.

Maia Julieta Migdalek es Licenciada en Letras y Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires. Trabaja como investigadora en el Consejo de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina (CONICET) con sede en el CIIPME. Su tema de investigación se centra en el desarrollo y la producción argumentativa infantil. Se desempeña como docente auxiliar en la Universidad de Buenos Aires.

María Laura Ramírez es profesora y Licenciada en Letras por la Universidad de Buenos Aires.

Alejandra Stein es Doctora en Ciencias del Lenguaje (Universidad Nacional de Córdoba). Trabaja como investigadora en CIIPME-CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina). Sus estudios se focalizan en el desarrollo del discurso narrativo en niños preescolares. Funge como docente auxiliar en la Universidad de Buenos Aires.

Celia Renata Rosemberg es Doctora de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Buenos Aires. Trabaja como Profesora Titular de la Universidad Nacional de Buenos Aires e Investigadora Principal del CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina). Sus proyectos de investigación abordan el desarrollo lingüístico y cognitivo infantil de niños de distintos grupos sociales y culturales. Actualmente, se desempeña como directora del CIIPME (Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental).

Publicado en línea: 20 de diciembre de 2017

Apéndice A

Codificaciones empleadas en la transcripción (Tuson, 1995)

- () comentarios del transcriptor
- (()) acciones no verbales
- ¿? entonación interrogativa
- : alargamientos sonoros
- “” fragmento leído

