

# Enseñar vocabulario a través de la escritura de textos expositivos

## *Vocabulary teaching by the writing production of expository texts*

Alejandra Menti<sup>1</sup>; Verónica Sánchez Abchi<sup>2</sup>; Ana María Borzone<sup>3</sup>

Universidad Nacional de Córdoba

### [Endereço para correspondência](#)

#### **RESUMEN**

Este trabajo estudia el empleo de vocabulario específico en textos expositivos, escritos por alumnos de 3° grado de primaria, de Córdoba, Argentina. Los textos fueron producidos en el marco de una secuencia didáctica centrada en el aprendizaje del género textual: “artículo enciclopédico sobre animales”, en el que se abordaron las diferentes características del género textual en cuestión. Para ponderar el avance en el uso de vocabulario específico, se compararon las producciones iniciales de los alumnos –al inicio de la secuencia didáctica- y las producciones finales. Los resultados mostraron avances importantes en el empleo de vocabulario específico para clasificar y describir al animal, así como para referirse al hábitat. Asimismo, se observó una reducción del uso de vocabulario familiar. El artículo discute también el papel de las interacciones docentes y el rol de las actividades didácticas de la secuencia de género. **Palabras clave:** Enseñanza; Secuencia didáctica; Escritura.

#### **ABSTRACT**

This work aims to study the usage of technical vocabulary in expository texts, written by 3<sup>rd</sup> grade children, from Córdoba, Argentina. The texts were produced in the frame of a didactic sequence for the learning of a textual genre: “encyclopedia entries of animals”. The sequence considered the genres aspects and their characteristics. Initial productions –written at the beginning of the sequence- and final productions were compared in order to evaluate the differences. The results showed important progress in the usage of specific vocabulary, concerning classification, physical description and habitat description of the animals. A reduction in the usage of colloquial and familiar vocabulary was observed. The article also discusses the incidence of interactions with adults and the role of didactic activities in the frame of a genre sequence.

**Key Words:** Teaching; Didactic sequence; Writing.

El presente trabajo se propone abordar la relación entre la producción escrita y la enseñanza del vocabulario<sup>1</sup>, en el marco de una situación didáctica para la producción de textos expositivos. Puntualmente, nos proponemos observar de qué manera el trabajo didáctico sobre los diferentes aspectos de un género discursivo puede colaborar con el desarrollo del vocabulario específico, propio del género textual en cuestión. Para ello, se analizarán los textos producidos por alumnos de tercer grado de primaria, a partir de una secuencia didáctica de género, que tiene como objetivo la escritura de “artículos de enciclopedia”.

Por sus características, el artículo enciclopédico, en tanto texto expositivo, posibilita el abordaje de conocimientos de campos disciplinares específicos. Constituye, además, una puerta de entrada para desarrollar y afianzar los procesos de comprensión y de producción de los alumnos (Sánchez Abchi, Romanutti & Borzone, 2007). Por los contenidos que vehiculiza, introduce conceptos nuevos y, en consecuencia, vocabulario desconocido para los alumnos (Kieras, 1985). En este sentido, reviste una importancia particular para el desarrollo del mundo conceptual de los niños y de su repertorio discursivo, por lo que el trabajo con este género se encuentra ligado al aprendizaje del vocabulario.

Las investigaciones que abordaron las diferencias en la amplitud y la diversidad del vocabulario de que disponen los alumnos se han centrado en diversos factores: las interacciones en el aula, las actividades didácticas, las metodologías específicas que ponen el foco en estrategias contextuales, el aprendizaje incidental, su relación con los procesos de lectura (Carver, 1994; Nagy & Anderson, 1984) y, en menor medida, su relación con los procesos de escritura (Duin & Graves, 1987; Zarry, 1999, para una revisión). Por su parte, el aprendizaje del vocabulario ligado al dominio de un género discursivo específico ha sido menos explorado.

---

<sup>1</sup>Aunque es posible hacer una distinción entre léxico (palabras de la lengua) y vocabulario (las palabras empleadas en el discurso), en este artículo se considerarán ambos términos como sinónimos (ver discusión en Reboul- Touré, 2000).

En los apartados siguientes, revisaremos los principales aportes de las investigaciones con respecto a estos puntos.

### **El aprendizaje de vocabulario y las interacciones en el aula**

En el aprendizaje de nuevas palabras tiene una marcada importancia la cantidad y calidad del vocabulario -en términos de variedad y de precisión- que los niños han podido escuchar en el aula y los tipos de movimientos interaccionales que emplean las maestras para enseñar vocabulario poco frecuente o desconocido para el niño. En las últimas décadas se han incrementado los estudios que analizan cómo las maestras enseñan vocabulario en contextos de interacción. Entre ellos, cabe mencionar las investigaciones focalizadas en jardín de infantes que describen los distintos tipos de estrategias que ponen en juego las docentes para explicar, definir o aclarar el significado de palabras desconocidas o poco familiares a los niños (Danis, Bernard & Leproux, 2000; Dickinson, Cote & Smith, 1993; Rosemberg, 2007; Rosemberg & Silva, 2009; Torr & Scout, 2006, entre otros). Estas investigaciones, así como las realizadas en la escuela primaria (Brabham & Lynch-Brown, 2002; en nuestro medio, Menti & Rosemberg, 2011) mostraron que las explicaciones de los docentes y las colaboraciones de los alumnos constituyen factores centrales para el aprendizaje de palabras y conceptos y la comprensión de textos leídos en voz alta durante los primeros grados de la educación formal.

### **Actividades didácticas, estrategias y metodologías**

Otro factor de peso son las actividades didácticas desplegadas para la enseñanza de vocabulario en la escuela. La progresión de los contenidos ha planteado problemas, en tanto que las categorías del léxico presentan una diversidad infinita –contrariamente a lo que sucede con las categorías de la sintaxis o la morfología (Leeman, Petit & Meleuc, 2000)-. Asimismo, la eficacia de las actividades convencionales ha sido discutida tanto en la práctica como en la investigación. Así, por ejemplo, la antigua metodología de aprendizaje de lista de palabras, generalmente seleccionadas sobre la base de criterios conservadores de acuerdo a una variedad lingüística prestigiosa y legitimada, se aleja marcadamente del uso social de la lengua (Paveau, 2000). De manera similar, las actividades centradas en la búsqueda de palabras en el diccionario

para la producción de oraciones conduce a un empleo descontextualizado del vocabulario, que no considera ni los matices de uso ni la polisemia (Adams, 1990). Por su parte, las propuestas ligadas al aprendizaje por campos conceptuales o que responden a relaciones específicas del léxico (sinonimia, antonimia, hiponimia e hiperonimia, etc.) constituyen una vía productiva en las actividades escolares (Pittelman, Heimlich, Berglund & French, 1991; en nuestro medio, Romero de Cutropia, 1995).

En el terreno de la investigación, diversos estudios experimentales han analizado el efecto de distintas metodologías centradas en la enseñanza de vocabulario en la escuela primaria. La mayoría de los estudios coinciden en señalar que la simple lectura del texto no garantiza el aprendizaje de las palabras desconocidas (Fukkink & de Glopper, 1998; Kuhn & Stahl, 1998; Schatz & Baldwin, 1986). Si bien los alumnos pueden aprender palabras nuevas cuando su significado se encuentra explícito en el texto (Herman, Nagy & Anderson, 1987), este aprendizaje se incrementa de manera considerable cuando las maestras se focalizan en la enseñanza de las claves contextuales del texto y en la enseñanza explícita del significado de palabras nuevas o poco familiares (Biemiller & Boote, 2006; Fukkink & de Glopper, 1998; Kuhn & Stahl, 1998; Nash & Snowling, 2006; Reutzel & Hollingsworth, 1988).

Asimismo, la enseñanza del vocabulario en el marco de la producción escrita ha mostrado resultados superiores a otros métodos que sólo abordaban una vía de intervención (Duin & Graves, 1987).

### **La enseñanza del vocabulario en las secuencias didácticas de género**

En relación con el aprendizaje del vocabulario, se han planteado propuestas ligadas al aprendizaje de los diferentes tipos de textos, que se basan en la relación que existe entre el tipo de texto y el campo léxico o el tipo de vocabulario que lo caracteriza (Vigner, 1993). No obstante, hablar de tipos textuales puede resultar demasiado amplio para diseñar una propuesta de enseñanza que contemple el vocabulario específico. En este sentido, el concepto de género discursivo supone restricciones propias del género, que permiten delimitar las dimensiones de enseñanza.

Los géneros discursivos (Bajtin, 1995), orales y escritos, constituyen un repertorio de modos de comunicación que pueden utilizar los hablantes en sus interacciones. Estas formas discursivas presentan características relativamente estables, reconocibles por los

hablantes de una comunidad, que se adquieren en la experiencia cotidiana de la interacción social. Los géneros tienen características gramaticales, léxicas y estilísticas que les son propias. Al aprender los distintos géneros discursivos requeridos para la comunicación en los diferentes contextos sociales, es necesario, al mismo tiempo, adquirir las formas lingüísticas en las que se encarnan estos tipos de enunciados y, consecuentemente, las redes léxicas en las que se organizan.

Las secuencias didácticas elaboradas en el marco del interaccionismo sociodiscursivo (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001) –en adelante ISD- constituyen un dispositivo que, a través de una serie de módulos de actividades, posibilitan la apropiación de estrategias de escritura del género. Las secuencias permiten esclarecer los contenidos y determinar los objetivos de enseñanza en relación con la situación comunicativa, el género y los mecanismos lingüísticos involucrados. Cada secuencia está organizada en fases que integran las diferentes dimensiones del género y que tienen, como objetivo global, dar a los alumnos los instrumentos necesarios para que desarrollen sus capacidades en la producción y la comprensión de los textos. En una primera fase, se identifican, en el marco de una actividad, las capacidades adquiridas por los estudiantes. En un segundo momento, se trabaja específicamente a partir de actividades o ejercicios, en aspectos puntuales y, por último, tiene lugar una instancia de revisión y de nueva producción textual (Cotteron, 1995; Dolz & Pasquier, 1993; Dolz, 1995; Schneuwly, 1988).

Entre las características del género, el vocabulario que le es específico puede ser objeto de trabajo en un módulo particular o puede formar parte de las actividades que componen otro módulo. La incidencia de las secuencias de género en el proceso de enseñanza-aprendizaje del vocabulario no ha sido abordada más que tangencialmente hasta el momento.

### **El presente trabajo**

Este estudio se focaliza en la enseñanza de vocabulario en relación con la producción escrita de un género discursivo puntual -el artículo enciclopédico- que, por sus características, contiene una variedad de vocabulario específico, en general, desconocido por el alumno. A su vez, este tipo de vocabulario se relaciona

semánticamente entre sí y con otras palabras conformando patrones temáticos pertenecientes a un área especializada del conocimiento (Lemke, 1997).

Este trabajo se propone analizar los textos escritos de niños de 3° grado de primaria, producidos a partir de una secuencia didáctica de género para la escritura de artículos enciclopédicos, a fin de explorar la incidencia del trabajo didáctico en el uso de vocabulario técnico o específico en las producciones de los alumnos. Las actividades de vocabulario formaban parte de los diferentes módulos de la secuencia. Para analizar la incidencia de la herramienta, se compararán los textos de los alumnos escritos al comenzar el trabajo con la secuencia (Producciones iniciales, en adelante PI) y los textos producidos al terminar la intervención (producción final, en adelante PF).

Se espera que las actividades de vocabulario ligadas al abordaje de otras características del género tengan un impacto sobre las producciones de los alumnos y que se observe, en consecuencia, un incremento del empleo de vocabulario específico en los textos.

## **METODOLOGÍA**

### **Participantes**

Participaron de este estudio 80 alumnos de 3° grado (edad:  $M= 8.9$ ;  $SD=0.6$ ; 49 niñas y 31 niños) de dos escuelas públicas de Córdoba, Argentina. Para determinar el nivel socioeducativo de los alumnos, se empleó una escala ocupacional y de nivel de formación (Sautu, 1992). Los alumnos provenían de familias de clase media y media baja.

### **Procedimiento**

Se realizó la capacitación de las maestras participantes y el seguimiento del trabajo en el aula. La aplicación de la secuencia se desarrolló en talleres de duración variable, según el grupo (ver punto 2.3). Asimismo, se realizó el seguimiento de la aplicación de la secuencia.

Para el análisis se consideraron las producciones iniciales -textos escritos antes de la aplicación de la secuencia didáctica- y las finales. La consigna de la producción

inicial fue escribir un artículo enciclopédico sobre un animal autóctono, es decir un texto presentando sus características y costumbres. Previamente, los alumnos habían visto documentales sobre el tema, habían buscado información y la habían puesto en común en el aula, con el apoyo de las maestras.

En el momento de la producción, la docente les explicó que iban a escribir artículos para una enciclopedia virtual que publicarían en internet, donde cualquier persona podía leer sus textos. Por eso los textos tenían que ser claros, precisos y completos.

Para ayudarlos a organizar la información, les propuso tener en cuenta una serie de preguntas que permanecieron escritas en el pizarrón para apoyar la primera producción: *¿Qué es? ¿Cómo es? ¿Dónde habita? ¿Qué come? ¿Tiene alguna característica especial?*

En la PF, los alumnos podían elegir como tema el mismo animal de la PI o bien otro animal sobre el que hubieran investigado.

### **Secuencia didáctica**

La secuencia didáctica (para una descripción más detallada, ver Sánchez Abchi & Borzone, 2010) se organizaba en diferentes módulos de trabajos. En cada uno de ellos, el trabajo con el vocabulario se realizaba de manera diferente y en relación con distintos temas. Las actividades propuestas se diseñaron atendiendo a los aportes de investigaciones revisadas en la introducción. El cuadro 1 presenta una síntesis de los módulos y de las actividades relacionadas con el vocabulario.

	<b>Módulo</b>	<b>Actividades</b>
1	Búsqueda de información. Sistematización de la información. Producción inicial	Exposición a vocabulario específico a partir de la interacción con textos expositivos sobre el tema. Estrategias de aprendizaje incidental y a partir del contexto. Recuperación de la información principal en afiches. Elaboración de carteles de vocabulario técnico, que quedaban expuestos en el aula
2	Reconocimiento de las características de los artículos enciclopédicos presentados en la secuencia.	Lectura de textos y recuperación explícita de vocabulario específico en textos a partir de la interacción con la docente. Explicación del significado de términos que pueden ofrecer dificultades de comprensión.

		Organización del vocabulario por temas (clasificación, características físicas, hábitat y alimentación).
3	Estructura de los textos expositivos, específicamente de los artículos enciclopédicos: presentación y clasificación, características, hábitat, alimentación, otros datos sobresalientes.	<p>Presentación de conceptos específicos sobre la clasificación de los animales.</p> <p>Actividades de clasificación de conceptos a partir de hiperónimos (AVES, PECES, MAMÍFEROS, etc.).</p> <p>Trabajo con grillas semánticas.</p> <p>Actividades de completamiento de oraciones con los términos trabajados.</p> <p>Recuperación de los términos en la producción de pequeños textos sobre los animales.</p> <p>Actividades de meronimia<sup>2</sup>:</p> <p>Realización de ejercicios de completamiento y de producción de textos orales y escritos.</p>
4	Actividades de textualización	Ejercicios de sustitución de repeticiones por sinónimos, en textos orales y escritos.

Cuadro 1. Actividades de vocabulario de la secuencia didáctica

Las actividades de los módulos se desarrollaron en sesiones de 40 minutos, que correspondían a las horas de clases. Las sesiones se distribuyeron a lo largo de 3 semanas. El trabajo de las docentes participantes se ajustó fuertemente a las actividades propuestas en la secuencia didáctica, no obstante, la duración de las actividades podía variar en cada grupo. El estilo de interacción de las docentes se analiza en el apartado de resultados.

### **Análisis de la información empírica**

Para el análisis de los textos se consideraron dos aspectos. Por una parte, se tomó una medida global de extensión de los textos, considerando la cantidad total de palabras. Asimismo, se atendió a la presencia de vocabulario específico o técnico utilizado, en relación con las categorías de contenidos trabajadas en la secuencia didáctica, esto es: clasificación del animal, descripción física y caracterización del hábitat.

De acuerdo con Lara (1999) y Baumann y Graves (2010), en este estudio se considera “vocabulario técnico” a aquellas expresiones que refieren a vocablos empleados por disciplinas especializadas -como la geografía, astronomía, literatura, etc-

<sup>2</sup> Se trabaja con vocabulario de un mismo campo semántico pero con una relación asimétrica (en este caso, con las partes del cuerpo de los animales).



. Esta categoría involucra términos como “vertebrado”, “hipotenusa”, “biosfera”, entre otras.

En el marco de las clases, los niños no sólo están expuestos a vocabulario técnico sino también a palabras que, o bien son empleadas por más de una disciplina científica o que pueden provenir de la lengua hablada por la comunidad a la que pertenecen, pero que sus conceptos son redefinidos en función de cada disciplina, como por ejemplo: “tierra”, “agua”, etc. Para Lara, estos vocablos aluden a conceptos científicos que se encuentran organizados jerárquicamente dentro de una determinada área del conocimiento. El término especializado se caracteriza por su interés específico, esto es, por su articulación con teorías científicas. Si bien la mayoría de los términos especializados o científicos surgen del uso dentro de una comunidad de habla, la ciencia, luego, redefine los significados de estos términos y de esta manera, delimita mejor sus conceptos.

En este trabajo se contabilizaron, en cada producción textual, los términos específicamente técnicos y aquellas palabras cotidianas redefinidas en el marco de la disciplina. Las repeticiones en un mismo texto no fueron consideradas. Finalmente, se contrastaron los valores hallados en las producciones iniciales y finales.

## **RESULTADOS**

### **Análisis de textos**

Un primer análisis mostró que las producciones finales eran más extensas que las iniciales. En efecto, la media de extensión de los textos -medida en cantidad de palabras-, se incrementó (PI: M= 49.35; SD=28.5; PF: M=59.64; SD=25.9). La diferencia entre ambos momentos de producción fue significativa ( $t=-2,296$ ; gl. 158,  $p=.023$ ).

Asimismo, se advirtió una diferencia importante, en el empleo de vocabulario específico, entre la producción inicial y la producción final. La tabla 1 presenta la media y la desviación estándar en cada momento de producción.

	Media	D.E.
P.I.	2.53	2.00

P.F.	5.29	2.96
------	------	------

Tabla 1. Empleo de vocabulario específico en las producciones

El incremento en el empleo de vocabulario específico en la PF resultó significativo ( $t = -8.049$ , g.l. 79,  $p < .05$ ). El avance en el empleo de vocabulario específico se observó en los ejes temáticos que constituían la organización del texto: clasificación, características físicas, alimentación y hábitat. La tabla 2 presenta las diferencias en el empleo de vocabulario entre la PI y la PF, discriminadas por categorías temáticas:

	P I		P F	
	Media	D. E.	M	DE
Clasificación	.81	.87	1.64	.75
Características	.90	1.08	1.84	1.65
Alimentación	.70	.62	.56	.76
Hábitat	.11	.50	1.25	1.47

Tabla 2. Empleo de vocabulario por categorías

El avance fue significativo en las categorías de clasificación del animal ( $t = -7.353$ , gl 79;  $p < .05$ ), en la descripción de sus características físicas ( $t = -4.726$ , gl 79;  $p < .05$ ) y en el vocabulario para describir el hábitat ( $t = -6.569$ , gl 79;  $p < .05$ ). En la categoría alimentación, el empleo de vocabulario técnico se redujo, aunque la diferencia no fue significativa ( $t = -1.394$ , gl 79;  $p = .167$ ).

El progreso más importante se observó en la descripción de las características físicas del animal. En efecto, en las PI, los niños o bien omitían la descripción del animal o bien utilizaban palabras generales y de la vida cotidiana, como muestra el ejemplo siguiente:

*(1) Es un animal salvaje (...) tiene una cola larga pero más larga que todos los animales que hay ahí (Candela, PI).*

En las PF, en cambio, se advirtió tanto una mayor precisión en las palabras utilizadas como un repertorio más amplio de términos de la vida cotidiana para describir con mayor detalle las características del animal:

(2) *El puma es un mamífero vertebrado. Tiene orejas puntiagudas y ojos brillosos (Candela, PF)*

El vocabulario relacionado con la descripción física de los animales se ejercitó fundamentalmente en las actividades de campo semántico, más concretamente en las actividades de meronimia y en actividades de producción de textos breves y de adivinanzas. Si bien el vocabulario técnico se abordó, de manera explícita, en las actividades del módulo 3, sobre la estructura del texto expositivo, todos los módulos involucraban estrategias de interacción con el vocabulario de diversa índole.

Se advirtió también que los niños utilizaban más términos para referirse a la clasificación del animal, como muestra el ejemplo (3):

(3) *La ballena*

*La ballena es un mamífero, acuático, del orden de los cetáceos. (Azul, PF)<sup>3</sup>*

El vocabulario técnico para clasificar al animal, se trabajó de manera explícita en el módulo sobre la estructura del género –que incluía la presentación del animal- y que involucraba actividades de hiperonimia. En estas actividades, los alumnos debían reagrupar listas de animales según su clasificación y producir textos a partir de estas actividades. No obstante, previamente, eran expuestos a la lectura de textos en interacción con el docente, que ofrecía explicaciones sobre los diferentes términos.

Asimismo, se observan progresos en el vocabulario para referirse al hábitat del animal. Estos progresos se ponen de manifiesto en la utilización de verbos como “habitar”, “distribuirse” o “encontrarse”; en la descripción del ambiente (“zonas rocosas”; “zonas boscosas”) y en las precisiones geográficas (“en el Continente americano”; “en la Antártida”, etc).

Si bien no hubo avance en la categoría alimentación, se advirtió una diversidad y precisión de los términos. En las producciones iniciales, los niños escribían “animal carnívoro”, mientras que en las PF agregaban o especificaban cuál era el alimento típico.

Otro aspecto que vale la pena destacar es la disminución del empleo de vocabulario coloquial para referirse al animal. En las PI eran frecuentes expresiones como “bebés” (para referirse a las crías) o “cola gordita” y los niños apelaban, asimismo, a descripciones de tipo subjetivo: “animal bonito”, “animal muy lindo”,

---

<sup>3</sup> Los textos de los alumnos se reproducen en escritura convencional.

“simpático”. Este tipo de expresiones desaparece por completo en las producciones finales, lo que podría sugerir que los alumnos han comprendido la naturaleza de vocabulario que el género exige.

En general, el avance entre ambas producciones es claro. Sin embargo, es importante señalar que, para la producción inicial, los alumnos habían buscado información, habían visto material fílmico y habían puesto en común -con sus maestras y compañeros- los datos recopilados. En la preparación para las primeras versiones de los textos, los niños ya habían sido expuestos a actividades de lectura que los habían introducido en la temática en cuestión y, consecuentemente, en el vocabulario relativo al tema. En este sentido, la producción inicial no refleja el nivel de vocabulario que los niños traían de sus hogares o que poseían de acuerdo a su conocimiento de mundo; es decir, no nos permite conocer el nivel de dominio de vocabulario que tenían los niños antes de comenzar la lectura de textos informativos en la escuela, sino que refleja el inicio del trabajo con el vocabulario en el aula.

Sin embargo, la diferencia entre PI y PF permite suponer que el avance en el empleo de vocabulario específico puede atribuirse al período de intervención. En este sentido, las actividades y la modalidad de interacción de las docentes pueden haber tenido un impacto positivo.

## **DISCUSIÓN**

En el presente trabajo, nos propusimos abordar la relación entre la producción escrita y el aprendizaje del vocabulario, en el marco de la aplicación de una secuencia didáctica de género, para la escritura de “artículos de enciclopedia”. La comparación de las PI –antes de comenzar el trabajo didáctico- y las PF mostró un avance significativo en el empleo de vocabulario técnico específico del género. Los textos mostraron una mayor especificidad en los términos seleccionados y un repertorio más amplio.

Nuestra hipótesis de trabajo sostenía que, aunque la secuencia didáctica no abordaba, puntualmente, el trabajo sobre el vocabulario técnico, los demás aspectos considerados en la secuencia tendrían un impacto en las marcas de la enunciación. El trabajo con la secuencia se basaba, asimismo, en un modelo didáctico de género (Dolz & Schneuwly, 1996), que considera las diferentes operaciones involucradas en la

producción de textos -base de orientación comunicativa, estructuración y textualización- de manera integral y relacionada. En este sentido, postulamos que abordar una característica del género supone un impacto en los demás aspectos a considerar.

Así, en el aula, la situación comunicativa –planteo de la consigna y búsqueda de la información para poder escribir- tiene lugar en el marco de interacciones específicas con los docentes y da lugar a un proceso de construcción del conocimiento conjunto que preparará a los alumnos para la producción textual. Asimismo, el trabajo sobre la estructura podrá incidir tanto en la planificación de contenidos como en los procesos de textualización y tendrá un impacto directo sobre las relaciones léxicas implicadas. De manera similar, en el plano de la textualización, las actividades destinadas a la sustitución de repeticiones suponen un abordaje de las relaciones de sinonimia y de paráfrasis que influye directamente en el empleo de vocabulario.

En la secuencia didáctica utilizada en este estudio, todos los módulos de actividades –tanto el que aborda la estructura del texto como el que plantea la búsqueda de información para el desarrollo del contenido- involucran, de manera incidental y directa, actividades para el desarrollo del vocabulario. En este sentido, los avances en el empleo de vocabulario específico ponen en evidencia un vínculo entre las características de género identificadas y las operaciones involucradas en la producción.

Los resultados que muestran las producciones de los alumnos, analizadas en un marco que contempla la incidencia de la intervención, ponen de manifiesto la validez del aprendizaje del vocabulario ligado al aprendizaje del género. En efecto, organizar los contenidos en función del género que se trabaja permite salvar la problemática de la progresión en la enseñanza del vocabulario.

Por otra parte, involucra actividades didácticas de probada eficacia, pero articuladas y organizadas en función del objetivo de la producción: la escritura de un texto que responde a las restricciones propias de su género. Asimismo, pone en relación el trabajo con el vocabulario tanto en el proceso de lectura como en el de escritura y, en este marco, moviliza estrategias específicas.

En el proceso de implementación de la secuencia de género, tienen un rol fundamental las estrategias del docente en las interacciones que desarrollan con sus alumnos. En este sentido, un estudio de las interacciones docente-alumno podría completar la perspectiva de análisis del presente trabajo.

Desde el punto de vista didáctico, este estudio muestra la importancia de la enseñanza del vocabulario considerando un modelo de género, atendiendo a las operaciones involucradas en la producción y a los diversos factores que inciden en el aprendizaje de nuevas palabras. Un abordaje de las diferentes dimensiones del género, en el marco de una secuencia de actividades que tenga en cuenta el desarrollo del vocabulario ligado tanto a la situación comunicativa, como a la estructuración, planificación y textualización, se configura como un aporte integrador a la enseñanza del vocabulario.

## REFERÊNCIA

Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Learning and thinking about print*. Cambridge, MA: The MIT Press.

Bajtin, M. (1995). *El problema de los géneros discursivos*. Estética de la creación verbal. México: Edit. Siglo XXI.

Baumann, J., & Graves, M. (2010). What is academic vocabulary? *Journal of Adolescent and Adult literacy*, 54, 4–12.

Biemiller, A., & Boote, C. (2006). An effective method for building vocabulary in primary grades. *Journal of Educational Psychology*, 98, 44-62.

Brabham, E.G., & Lynch-Brown, C. (2002). Effects of teachers' reading-aloud styles on vocabulary acquisition and comprehension of students in the early elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 9, 465-473.

Carver, R. (1994). Percentage of unknown vocabulary words in text as a function of the relative difficulty of the text: Implications for instruction. *Journal of Literacy Research*, 26, 413 – 437.

Cotteron, J. (1995). ¿Secuencias didácticas para enseñar a argumentar en la escuela primaria? *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 79-94.

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. (pp 67-78). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Dolz, J., & Pasquier, A. (1993). Argumenter... pour convaincre: initiation aux textes argumentatifs. *Cahiers du Service du Français*, 31, Genève: DIP.

Dolz, J., & Schneuwly, B. (1996). Apprendre à écrire ou comment étudier la construction de capacités langagières? *Etudes de Linguistique Appliquée*, 101, 73-86.

Dolz, J. (1995). Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión, *Cultura y Educación*, 25, 65-77.

Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français*. Vol I-II-III-IV, Bruselas: De Boeck.

Duin, A. H., & Graves, M. (1987). Intensive vocabulary instruction as a prewriting technique. *Reading Research Quarterly*, 22, 311-330.

Fukkink, R.G., & De Glopper, K. (1998). Effects of instruction in deriving word meaning from context: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 68, 450-468.

Herman, P.A., Nagy, W.E., & Anderson, R.C. (1987). Learning word meanings from context during normal reading. *American Educational Research Journal*, 24, 237-270.

Kieras, D.E. (1985). Thematic processes in the comprehension of technical prose. In B.K. Britton, & J.B. Black (Eds.), *Understanding expository text: A theoretical and practical handbook for analyzing explanatory text* (pp. 89-107). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Kuhn, M., & Stahl, S. (1998). Teaching Children to Learn Word Meanings From Context: A Synthesis and Some Questions. *Journal of Literacy Research*, 30, 119-138.

Lara, L. (1999). Término y Cultura: Hacia una teoría del término. En M.T. Cabré, (Ed.), *Terminología y modelos culturales* (pp. 39-60). Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada de la Universitat Pompeu Fabra.

Lemke, J. L. (1997). *Aprender a hablar ciencia*. Barcelona:Paidós.

Menti, A., & Rosemberg, C. (2011). La enseñanza del vocabulario en las clases de ciencias: Análisis de los movimientos conversacionales de las docentes. *Revista Lenguaje*, 39, 93-112.

Nagy, W., & Anderson, R. (1984). How many words are there in printed school English? *Reading Research Quarterly*, 19, 304-330.

Nash, H., & Snowling, M. (2006). Teaching new words to children with poor existing vocabulary knowledge: a controlled evaluation of the definition and context methods. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 41, 335-354.

Paveau, M. A. (2000). La "richesse lexicale", entre apprentissage et acculturation. *Le Français aujourd'hui*, 131, 19-30.

Pittelman, S., Heimlich, J., Berglund, R., & French, M. (1991). *Trabajos con el vocabulario*. Análisis de los rasgos semánticos. Buenos Aires:Aique.

Reboul-Touré, S. (2000). L'enseignement du lexique au collège : Des textes officiels aux manuels scolaires. *Le Français aujourd'hui*, 131, 77-86.

Reutzel, R., & Hollingsworth, P.M. (1988). Highlighting key vocabulary: A generative-reciprocal procedure for teaching selected inference types. *Reading Research Quarterly*, 23, 358-378.

Romero de Cutropia, A. (1995). *Palabras bajo la lupa*. Mendoza: Dirección General de Escuelas.

Rosemberg C. (2007). El aprendizaje de nuevas palabras en las situaciones de lectura de cuentos en jardines de infantes comunitarios. En Actas del XXXI Congreso Interamericano de Psicología - Por la integración de las Américas. Sociedad Interamericana de Discurso. México.

Rosemberg, C., & Silva, M. L. (2009). Teacher-Children Interaction and Concept Development in Kindergarten. *Discourse Processes*, 46, 572-591.

Sánchez Abchi, V., & Borzone, A. M. (2010). El aprendizaje de la escritura en niños pequeños de medios rurales y urbanos. En M. Viramonte de Avalos (Dir.), *Salud y aprendizajes lingüísticos*. Complejidades en la enseñanza de la lengua. Tomo 2 (pp. 245-278). Córdoba: Comunicarte.

Sánchez Abchi, V., Romanutti, G., & Borzone, A.M. (2007). Leer y escribir textos expositivos en primer grado. Lectura y vida: *Revista latinoamericana de lectura*, 1, 24-31.

Sautu, R. (1992). Teoría y técnicas de la medición del estatus ocupacional: Escalas objetivas y de prestigio. *Cuadernos de Ciencias Sociales* 10. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Gino Germani, Universidad de Buenos Aires.

Schatz, E., & Baldwin, S. (1986). Context clues are unreliable predictors of words meanings. *Reading Research Quarterly*, 21, 439-453.

Schneuwly, B. (1988). *Le langage écrit chez l'enfant*. La production des textes informatifs et argumentatifs. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

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, 153-167.

Vigner, G. (1993). *Le monde, les mots et l'école*. Eléments d'une didactique de vocabulaire à l'école élémentaire. Repères, 8, 191-209.



Zarry, L. (1999). *Vocabulary Enrichment in Composition: A grade six study*. Education, 120, 269-272.

---

<sup>1</sup> Licenciada en Lengua y Literatura Castellana. Universidad Nacional de Córdoba

<sup>2</sup> Doctora en Lingüística Aplicada. Universidad de Ginebra, Suiza

<sup>3</sup> Doctora en Filosofía y Letras. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Buenos Aires. Argentina

**Endereço para correspondência**

Alejandra Menti

Martiniano Chilavert 2485. CP 5012. Córdoba Capital. Argentina.

E-mail: [alejandramenti@yahoo.com.ar](mailto:alejandramenti@yahoo.com.ar)