

Entre cuentos y juegos: el desarrollo del discurso explicativo en el hogar durante la primera infancia

Alejandra Stein^{*}

Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental /
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina

<https://orcid.org/0000-0001-9857-0463>

alejandrastein@yahoo.com.ar

Eliana Belén González Lynn^{**}

Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental /
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina

<https://orcid.org/0000-0002-8212-0457>

elianalynn1203@gmail.com

Ailín Paula Franco Accinelli^{***}

Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental /
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina

<https://orcid.org/0000-0001-9147-6490>

ailinpf Franco@gmail.com

Recibido: 8 de agosto de 2023

Aprobado: 9 de noviembre de 2023

Resumen

El presente trabajo se propone contribuir al estudio de la adquisición de la explicación como forma de discurso extendido en la infancia. Se analizó comparativamente el habla explicativa producida en situaciones de lectura de

^{*} Doctora en Ciencias del Lenguaje por la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Investigadora en el Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina, Universidad de Buenos Aires (CIIPME-CONICET/UBA).

^{**} Licenciada en Letras por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Becaria doctoral en el Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina, Universidad de Buenos Aires (CIIPME-CONICET/UBA).

^{***} Licenciada en Letras por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Becaria doctoral en el Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina, Universidad de Buenos Aires (CIIPME-CONICET/UBA).

cuento y de juego con 12 niños de 30 meses de edad y sus cuidadores, residentes en hogares de sectores medios de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina. Las unidades explicativas identificadas (256) fueron analizadas según el tipo de explicación, quién las iniciaba y producía, y su nivel de distanciamiento respecto del contexto físico inmediato. Los resultados pusieron de manifiesto que, en ambos contextos de actividad, los participantes produjeron distintos tipos de explicaciones, en su mayoría, iniciadas por la madre. Durante el juego, los niños produjeron más explicaciones de manera independiente. En estas situaciones también se registró una tendencia hacia un predominio de explicaciones de nivel alto que contribuyen al uso de habla no inmediata de gran relevancia para el desarrollo cognitivo y socioemocional infantil. En conjunto, los hallazgos del estudio proporcionan evidencia adicional acerca de la importancia de las experiencias infantiles tempranas en el hogar para el desarrollo discursivo y contribuyen a dar cuenta de la especificidad de los contextos de actividad considerados para promover el desarrollo del discurso explicativo.

Palabras Clave: desarrollo discursivo infantil, explicación, lectura de cuentos, juego

Between stories and play: the development of explanatory discourse at home during early childhood

Abstract

This paper aims to contribute to the study of the acquisition of explanation as a form of extended discourse during childhood. The explanatory talk produced in storybook reading and play situations with 30-month-old children and their caregivers was analyzed. Participants lived in middle income argentinean homes in the city of Buenos Aires, Argentina. The explanatory discourse units were analyzed according to the type of explanation, who initiated and produced them, and their level of distance from the immediate environment of the situation. The results showed that in both activity contexts, participants produced different types of explanations, primarily initiated by the mother. During play, children

independently produced more explanations (vs. storybook reading). In these situations, there was also a tendency towards a predominance of high-level explanations that contributed to the use of non-immediate speech of high relevance for children's cognitive and socio-emotional development. Taken together, the study findings provide additional evidence about the relevance of early childhood experiences at home for discursive development, and contribute to account for the specificity of the two activity contexts considered to promote the development of explanatory discourse.

Keywords: children's discursive development, explanation, storybook reading, play

Introducción

El presente trabajo se propone contribuir al conocimiento del desarrollo discursivo, específicamente, la adquisición de la explicación como forma de discurso extendido en la infancia.

El desarrollo del discurso tiene lugar a partir de la participación de los niños en prácticas lingüísticas diversas (Bamberg & Moissinac, 2003) en el marco de un determinado entorno lingüístico y cultural. Así, tempranamente, los niños suelen participar en situaciones en las que escuchan y producen, en colaboración con otras personas, distintas formas de discurso extenso tales como la narración, la argumentación y la explicación. El dominio de estas formas de discurso constituye una herramienta fundamental para la comunicación y para el pensamiento, y se encuentra estrechamente relacionado con el proceso de alfabetización y la escolarización (Heller, 2014; Jisa, 2004; Snow et al., 2007; Snow & Uccelli, 2009; Tolchinsky, 2004).

Los distintos tipos de actividades cotidianas, las características de las interacciones en ellas y el grado en el que el habla se desplaza del contexto físico inmediato de la situación constituyen factores que inciden en el dominio infantil de diversas formas de discurso y, a su vez, contribuyen a los usos textuales del lenguaje y al dominio del discurso académico (Bamberg & Moissinac, 2003; Colleta & Pellenq, 2009). En este sentido, las prácticas discursivas del hogar constituyen un predictor del desarrollo lingüístico posterior de los niños (Deckner et al., 2006; Dickinson & Tabors, 2001; Howard et al. 2008; Leech et al., 2022; Pogossian, 2021) y se relacionan estrechamente con los modos en los que éstos enfrentan las demandas que implican los procesos de enseñanza y de aprendizaje al ingresar al contexto escolar. Todo ello fundamenta el estudio de las actividades e interacciones tempranas en el hogar que pueden promover el desarrollo discursivo infantil.

Ahora bien, la forma de discurso extendido más estudiada ha sido la narración, debido a su estrecha relación con el desarrollo lingüístico, cognitivo y socioemocional infantil (McCabe et al., 2008; Nelson, 1996; Ravid & Tolchinsky, 2002; Rosemberg et al., 2010; Shiro, 2012; Snow et al., 2007; entre muchos otros). A pesar de que la explicación es frecuente en los intercambios comunicativos tempranos (Aukrust, 2004; Beals & Snow, 1994; Blum-Kulka et al., 2010; Callanan et al., 1995; Veneziano & Sinclair, 1995), son menos numerosas las investigaciones focalizadas en su estudio (Colletta & Pellenq, 2009).

El presente trabajo se propone indagar acerca del habla explicativa durante situaciones de lectura de cuentos y de juego en hogares de niños de 30 meses de edad.

El desarrollo del discurso explicativo

Las explicaciones se orientan a hacer inteligible un fenómeno; están constituidas por un *explanandum* –fenómeno a ser explicado– y un *explanans* –causa, razón o motivación relativa a dicho fenómeno– (Veneziano & Hudelot, 2002). En las interacciones orales, esta

forma de discurso se produce cuando un participante indica que no ha comprendido algo o el hablante asume que sabe algo que su interlocutor necesita saber. En el intercambio, el hablante ofrece un segmento en el que da cuenta del fenómeno en cuestión, brindando información sobre causas y efectos, y sobre el *qué* y el *cómo* de los diferentes objetos y eventos (Barbieri et al., 1990; Beals, 1993; Blum-Kulka et al., 2010). En la dinámica de la conversación, el *explanans* y el *explanandum* suelen distribuirse en diferentes turnos que pueden ser asumidos por distintos participantes.

Las conversaciones entre padres, madres –u otros adultos cercanos– y niños en las que se producen explicaciones contribuyen al entendimiento de qué constituye una explicación en la propia comunidad de pertenencia (Callanan et al., 1995). Asimismo, estos intercambios promueven procesos de co-construcción dialógica de conocimientos acerca del mundo (Beals & Snow, 1994; Blum-Kulka, 2002) y conllevan un impacto positivo en el desarrollo lingüístico y cognitivo, la alfabetización, el aprendizaje del lenguaje académico y la escolarización (Griffin et al., 2004; Heller, 2014; Pappas, 1993; Peets & Bialystok, 2015; Sepúlveda & Álvarez-Otero, 2010; Snow, 2014).

La elaboración de explicaciones también contribuye al desarrollo social y emocional infantil. En este sentido, desde un punto de vista sociocognitivo, la producción de explicaciones requiere considerar los conocimientos del interlocutor (Barbieri et al., 1990). Por otro lado, la elaboración por parte de los niños de explicaciones acerca de sus sentimientos y estados internos impacta en sus interacciones sociales (Lindquist et al., 2015).

Los primeros usos de esta forma de discurso tienen lugar a través de las interacciones en actividades cotidianas de juego (Aukrust, 2004), lectura de cuentos y textos expositivos, así como en conversaciones durante situaciones de comida (Aukrust & Snow, 1998; Beals, 1993; Blum-Kulka, 2002; Stein et al., 2020). Alrededor de los 24 meses, los niños empiezan a producir explicaciones (Veneziano & Sinclair, 1995) para justificar su comportamiento y

para llevar a cabo actos de pedido o rechazo. Estas primeras explicaciones son breves y dependen del contexto físico de la situación, en tanto se producen en relación con una actividad en curso o a partir de un objeto presente en el entorno inmediato (Colletta & Pellenq, 2009). Aproximadamente a los 36 meses, los niños demandan y producen explicaciones para conocer acerca del mundo y actuar sobre fenómenos de su vida cotidiana (Callanan & Oakes, 1992; Crowley et al., 2001; Hickling & Wellman, 2001; Legare & Clegg, 2014).

Una serie de investigaciones analizó las explicaciones durante situaciones de comida con niños de 36 a 60 meses. En esta línea, Beals (1993) halló que el habla explicativa representaba el 15% del habla total en las conversaciones durante las comidas en hogares estadounidenses de nivel socioeconómico bajo. Aukrust y Snow (1998) hallaron que las familias norteamericanas producían más explicaciones en comparación con familias noruegas. De manera general, estos trabajos con poblaciones norteamericana, noruega y también israelí (Blum-Kulka, 2002) hallaron que los adultos mayormente asumían el rol de explicar, aunque los niños solían iniciar estas unidades de discurso. La mayoría de las explicaciones se orientaban a dar cuenta de pedidos y acciones en curso; sin embargo, también se identificaron unidades referidas a elementos y relaciones más distantes temporal y espacialmente.

En Argentina, Stein et al. (2020) hallaron que en situaciones de comida registradas en hogares de niños de 48 meses de sectores medios, las explicaciones configuraban un tercio de las unidades de discurso; el resto estaba conformado por narraciones y argumentaciones. Las explicaciones identificadas eran relativamente breves y, en su mayoría, constituían unidades secundarias imbricadas en narraciones. Predominaban las explicaciones desencadenadas a partir de un objeto o acción presente en la situación (78%). Si bien los niños iniciaban significativamente una mayor cantidad de explicaciones en comparación con unidades

narrativas y argumentativas, se limitaban mayormente a escuchar las explicaciones brindadas por los adultos.

Las situaciones de lectura de cuento y de juego también proporcionan oportunidades para el desarrollo de la explicación. A continuación, se revisan las investigaciones que abordaron la producción de explicaciones en dichos contextos de actividad, dado su interés para el presente trabajo.

La producción de explicaciones durante situaciones de juego

El juego constituye una de las actividades principales en los primeros años de vida que contribuye a distintos aspectos del desarrollo infantil (Egan et al., 2021). En particular, diversas investigaciones han evidenciado una estrecha relación entre lenguaje y juego (Andresen, 2005; Bruner, 1986; Nelson, 2007; Orr & Geva, 2015; Rosemberg, 2010; Seidman et al., 1986). Según Weisberg et al. (2013), ambos involucran una actividad representacional; además, las situaciones lúdicas conllevan un mayor involucramiento infantil y en ellas los interlocutores suelen dirigir una mayor cantidad de habla hacia el niño que en otras actividades. En estas situaciones, el lenguaje constituye uno de los principales medios para crear y sostener, en la interacción con otros, las reglas y el argumento del juego. El uso de recursos lingüísticos y discursivos para una comunicación efectiva y para la explicitación de las transformaciones simbólicas contribuye, a su vez, al desarrollo del lenguaje (Nelson, 1996; Rosemberg, 2010; Seidman et al., 1986).

Una serie de estudios han proporcionado evidencia acerca de las relaciones entre el juego y el desarrollo discursivo (Migdalek et al., 2015; Nicolopoulou & Ilgaz, 2013; Pellegrini & Galda, 1990; Roskos & Christie, 2001; Sarlé & Rosemberg, 2015; Stein & Migdalek, 2017). Algunos de ellos abordaron las relaciones entre el juego y el discurso explicativo en situaciones lúdicas en contextos escolares y de los hogares (Aukrust, 2004;

Stein et al., 2012; Veneziano & Sinclair, 1995).

Veneziano y Sinclair (1995) llevaron a cabo un estudio longitudinal con 4 niños suizos hablantes de francés entre 15 y 28 meses durante interacciones espontáneas en el hogar, que incluyeron situaciones de lectura de cuento y juego, con el fin de estudiar la aparición de cambios funcionales en el uso del lenguaje. Uno de los principales cambios identificados durante el período considerado fue la producción, por parte de los niños, de explicaciones y justificaciones relativas a los usos informativos del lenguaje. En las situaciones lúdicas, los niños producían explicaciones y justificaciones para dar cuenta de comportamientos reales o imaginarios propios o de los muñecos utilizados en el juego. Así, verbalizaban estados no observables para el interlocutor porque eran internos para el niño, o porque eran atribuidos por él a los personajes del juego. En este estudio, las situaciones de juego y cuento no fueron comparadas entre sí con el fin de dar cuenta de eventuales variaciones en el habla explicativa; tampoco se analizó el papel del adulto en las situaciones.

En un estudio con niños bilingües (niños turcos que asistían a escuelas noruegas) de 60 meses, Aukrust (2004) analizó ciertas características del discurso explicativo durante situaciones de juego entre pares en el contexto escolar y su relación con habilidades de lenguaje académico. La mayoría de las explicaciones infantiles se producía de manera espontánea sin que existiera una demanda previa del interlocutor (85,9%), seguidas de pedidos de explicación (9,3%) y de explicaciones como respuesta a un pedido de otro niño (4,8%). Los niños produjeron, en su mayoría, explicaciones focalizadas en la actividad inmediata referidas a acciones, objetos y acontecimientos dentro del “aquí y ahora” (47,6%), seguidas de aquellas relativas al marco ficcional del juego propiamente dicho (27%) y de explicaciones basadas en principios que establecen un vínculo explicativo con un principio, una regla o un concepto (19,7%). También se identificaron explicaciones extendidas que van más allá de la actividad de juego en curso y establecen un vínculo explicativo con una

actividad posterior (5,7%). La producción de explicaciones más complejas –basadas en principios, referidas al marco ficcional y extendidas– se relacionaba correlacionalmente con habilidades relativas al lenguaje académico.

En nuestra región, Stein et al. (2012) analizaron los intercambios en situaciones de juego con reglas convencionales en hogares de niños de 48 meses residentes en barrios urbanos-marginados de Argentina. Se observó que, para explicar las reglas del juego a los niños pequeños, los participantes –madres y hermanos mayores– recurrían al modelado, a la formulación de preguntas con diferentes funciones pragmáticas, al establecimiento de comparaciones con otros juegos conocidos y a la utilización de directivas. Las explicaciones se caracterizaban por el empleo de formas lingüísticas contextualizadas –formas verbales en primera y segunda persona que interpelaban directamente a los participantes en la situación–. Se identificaron también, aunque con menor frecuencia, intervenciones que señalaban la generalidad del procedimiento requerido para participar en un determinado juego y que implicaban mayor grado de abstracción. En algunos casos, el niño recurría a intervenciones que adoptaban formas lingüísticas similares a aquellas empleadas por los otros participantes.

Estudios recientes con intervención focalizados en la enseñanza de las ciencias naturales a través del juego (Melo Herrera & Fernández Barboza, 2014; Sim & Xu, 2017) mostraron que la participación en situaciones de juego libre contribuía al desarrollo de habilidades cognitivas asociadas con la comprensión y producción de explicaciones, tales como el establecimiento de generalizaciones y de relaciones causales. Sin embargo, en ellos no se llevó a cabo un análisis de los tipos de explicaciones ni de su construcción interaccional.

Las situaciones de lectura de cuento: oportunidades para el desarrollo del discurso

explicativo

Diversas investigaciones han evidenciado el potencial de las situaciones de lectura de cuentos en el hogar para el desarrollo del discurso extendido. El texto escrito y las ilustraciones proporcionan una base común que favorece la atención conjunta (Contin & Rodríguez Garrido, 2021; Gabouer & Bortfeld, 2021; Kelemen et al., 2014; Ninio & Bruner, 1978) y la construcción compartida de un discurso que se extiende por varios turnos alrededor de un mismo tema. Con frecuencia, los adultos introducen diversas modificaciones al texto original, entre ellas explicaciones, a través de las cuales ajustan el contenido del texto al nivel de desarrollo infantil y crean un contexto cognitivo que favorece la comprensión de la historia (Contin & Rodríguez Garrido, 2021; Grolig, 2020; Haden et al., 1996; Javerzat, 2014; Ninio & Bruner, 1978; Stein & Rosemberg, 2012). En una serie de estudios se analizó el rol de los adultos y de los niños en la elaboración de dichas explicaciones, así como los tipos de explicaciones producidas durante los intercambios en torno a la lectura. La mayoría de estos trabajos involucró población angloparlante residente en Estados Unidos.

En esta línea, en un estudio llevado a cabo por Heath (1983) con familias anglo y afroamericanas de Estados Unidos se evidenció que durante la lectura las madres formulaban preguntas que daban lugar a explicaciones que respondían a “¿qué?”, orientadas a facilitarles a los niños el ordenamiento de los eventos del cuento y la identificación de las ideas principales. También, realizaban intervenciones relacionadas con las motivaciones de los personajes o las razones de la ocurrencia de un evento.

Por su parte, Callanan y colaboradores (1995) analizaron las explicaciones causales durante la lectura de un cuento ilustrado –sin texto– en hogares con niños de 36, 48 y 60 meses. Los niños y sus padres producían diversos tipos de explicaciones: causa previa (80%), finalidad (5%) y explicaciones interpretativas referidas a procesos de razonamiento o toma de

decisiones del hablante (1%). Durante todo el período considerado, la mayoría de las unidades explicativas fueron iniciadas y completadas por los padres. Si bien las explicaciones conjuntas fueron menos frecuentes, el hecho de que los niños participaran de una gran variedad de episodios explicativos parece haberles proporcionado suficiente información para aprender a producir y comprender explicaciones. A los 36 meses, los niños iniciaban explicaciones mediante preguntas, en tanto que los niños mayores iniciaban dichas unidades tanto a través de preguntas como de afirmaciones.

Otros estudios longitudinales (Ninio & Bruner, 1978; Van Kleeck et al., 1997) dieron cuenta de una progresión en las intervenciones maternas: inicialmente se orientaban a lexicalizar objetos y acciones; progresivamente, las madres aumentaban el nivel de dificultad, solicitando al niño que anticipe lo que iba a suceder en la historia. Los niños también incrementaban su participación con la edad, tanto iniciando explicaciones como a partir de la elaboración conjunta de unidades explicativas (Goodsitt et al., 1988; Phillips & McNaughton, 1990; Sulzby & Teale, 1987).

Como se desprende de los hallazgos mencionados, las intervenciones que realizan los adultos en las situaciones de lectura se distinguen entre sí en cuanto a su complejidad y grado de distanciamiento respecto a las ilustraciones y al texto. Mientras algunas se concentran en la descripción y el etiquetamiento, otras contribuyen al uso de habla no inmediata alejada del aquí y el ahora. Estas distinciones fueron contempladas por Sigel (2002), quien clasificó las unidades explicativas según su nivel de distanciamiento respecto del entorno inmediato de la situación. Así, diferenció tres niveles de explicaciones. Las de nivel alto incluyen, a partir de información textual, la elaboración de conclusiones, inferencias, anticipaciones y estados internos. Las explicaciones de nivel medio establecen relaciones entre el texto y las experiencias de la vida cotidiana. Por último, las de nivel bajo comprenden el etiquetamiento y la descripción de los elementos del texto. Las explicaciones de nivel alto resultan de

especial interés para el desarrollo cognitivo, el desarrollo del lenguaje y de la alfabetización, ya que conllevan el empleo de un estilo similar al del lenguaje escrito (Peralta & Salsa, 2001; Sigel, 2002).

Teniendo en cuenta esta clasificación, Peralta y Salsa (2001) analizaron la interacción verbal materno-infantil en torno a un libro con imágenes y sin texto en 22 díadas madre-niño de 20 a 24 meses de edad de nivel socioeconómico bajo y medio de Argentina. Hallaron que ambos grupos de madres privilegiaban las estrategias de nivel bajo. Sin embargo, el grupo de sectores medios presentaba un estilo más demandante e indirecto, lo que generaba una mayor participación verbal por parte de los niños.

Por su parte, Stein et al. (2021) estudiaron el habla explicativa durante situaciones de lectura de cuentos en hogares de niños de 30 y 42 meses de sectores medios de Argentina. La participación de los niños en la elaboración de unidades de discurso explicativas era mayor que en las situaciones de comida relevadas en investigaciones anteriores con la misma población (Stein et al., 2020) y con otras poblaciones (Aukrust & Snow, 1998; Beals, 1993; Blum-Kulka, 2002). Es decir, la lectura de cuentos parecía facilitar el protagonismo infantil en este tipo de discurso. Las unidades explicativas más frecuentes expresaban relaciones de causalidad, estados internos y definiciones/descripciones de objetos, personajes y acciones. En cuanto al nivel de distanciamiento respecto del entorno inmediato, se destacaron las explicaciones de nivel medio y alto, evidenciándose también diferencias longitudinales al respecto.

En los últimos años se llevaron a cabo estudios relacionados con la enseñanza de la ciencia en el Nivel Inicial en los que se buscó promover el habla explicativa y su comprensión a través de la lectura de textos narrativos con niños a partir de 48 meses (Kelemen et al., 2014; Leech et al., 2020; Legare et al., 2013). La inclusión de explicaciones

en este tipo de textos y la cantidad de habla explicativa que se construía en torno a ellos, tenía un impacto positivo en el aprendizaje infantil.

El presente estudio

Como se desprende de la revisión realizada, las investigaciones en torno al juego y a la lectura de cuentos en el hogar, así como otras llevadas a cabo en contextos escolares y/o experimentales, han proporcionado evidencia acerca de su potencial para promover el desarrollo del discurso explicativo en la infancia. Estos trabajos pusieron de manifiesto la relevancia de determinados aspectos de las situaciones consideradas para el desarrollo discursivo, tales como la cantidad de habla explicativa producida, su nivel de distanciamiento respecto del contexto físico inmediato y el papel de los niños y adultos en la iniciación y el despliegue de las unidades explicativas. Si bien a partir de la revisión de investigaciones se pueden identificar diferencias entre las distintas situaciones en los aspectos relativos a la producción de habla explicativa considerados, en ninguno de los estudios se realizó una comparación sistemática entre las actividades de juego y lectura de cuento. Por otro lado, la mayoría involucró población estadounidense de habla inglesa. Los escasos trabajos que consideraron otras poblaciones (por ejemplo, noruega, argentina, israelí), evidenciaron diferencias entre grupos socioculturales. De allí la relevancia de profundizar en el estudio del habla explicativa producida en poblaciones y contextos de actividad diversos. Así, el presente estudio se propone analizar comparativamente la producción de discurso explicativo durante situaciones de lectura de cuento y juego en hogares de niños de 30 meses de edad con el fin de responder a las siguientes preguntas:

¿Qué cantidad de habla explicativa producen los participantes en los intercambios durante las situaciones de lectura y de juego?

¿Cuál es el papel del niño y del adulto en la elaboración de explicaciones en cada una de las situaciones?

¿Qué tipo de unidades de discurso explicativas se producen en cada caso?

¿Qué características presentan las unidades de discurso explicativas en las dos situaciones consideradas respecto de su nivel de distanciamiento del contexto situacional inmediato?

Metodología

Corpus y participantes

Se analizaron 12 situaciones de lectura y 12 situaciones de juego registradas en los hogares de 12 niños (5 niñas y 7 niños) de sectores medios de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina, cuando tenían 30 meses de edad (m: 30,3 meses; de: 0,48). Los niños y sus familiares son monolingües hablantes de español y los adultos a cargo contaban con estudios universitarios completos. En todas las situaciones participaron el niño y su madre; en dos situaciones de lectura estuvo también presente un hermano mayor, mientras que en tres situaciones de juego estuvieron presentes otros familiares (tía, hermano, padre). Los niños asistían al jardín de infantes en el momento de realización del estudio. Cada situación de lectura tuvo una duración aproximada de 5:15 minutos (rango: 1-12) mientras que la de juego, 30:31 minutos (rango 18-49).

Procedimientos de obtención de la información empírica

Se accedió a las familias por medio de la red personal de las investigadoras. Los adultos consintieron su participación; se estableció un acuerdo de anonimato y confidencialidad. La investigación cumple con los lineamientos para el comportamiento ético establecidos por el Comité de Ética del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas de Argentina (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas [CONICET], 2006).

Los niños tenían conocimiento acerca de la grabación de las situaciones de interacción y se respetó su intención de no querer continuar con las actividades si así lo manifestaban.

La primera autora del trabajo realizó una visita al hogar de cada niño cuando estos tenían 30 meses.¹ Se indujeron las situaciones de lectura y de juego, realizadas conjuntamente por el niño y al menos un miembro del hogar.

Con el fin de facilitar la comparabilidad de la información empírica, en las situaciones de lectura de cuento se controló el material de lectura (el cuento ilustrado) y se brindaron diversos juguetes. Para la selección del cuento se tuvo en cuenta que los contenidos fueran familiares para los niños y que la historia presentara una estructura canónica. El título empleado fue: *Ardilla tiene hambre* (Kitamura, 1996). Los juguetes proporcionados para el desarrollo del juego fueron: un celular de juguete, un conjunto de bloques, autos pequeños, rompecabezas sencillos, mamadera de juguete, un juego de té y muñecos de plástico. Con el fin de resguardar la validez ecológica de los datos, no se pautó al interlocutor del niño, la extensión de la situación ni cómo interactuar con los niños.

Las transcripciones siguen las pautas del formato CHAT (*Codes for the Human Analysis of Transcripts*) que permite el procesamiento de los datos con el programa CLAN (*Computerized Language Analysis*; MacWhinney, 2000).

Identificación de las unidades de discurso explicativas

Para la identificación de las explicaciones en los intercambios, se siguió la propuesta de Quasthoff et al. (2017), quienes reconocen en la interacción unidades que constituyen bloques de construcción coherentes cuyo inicio y finalización son marcados por los propios

¹ Los datos analizados en el presente estudio forman parte de un corpus más amplio recogido en el marco del proyecto "Narración y alfabetización temprana. Un estudio longitudinal de situaciones de interacción de las que participan niños de distintos grupos sociales en su medio familiar" aprobado por CONICET y con apoyo del subsidio PICT 2014-0553.

participantes. Las explicaciones permiten establecer y/o explicitar relaciones entre objetos, intenciones, eventos, conceptos o conclusiones.

Se identificó un total de 256 unidades de discurso explicativas: 167 en las 12 situaciones de juego (m: 13,9 de: 7,89) y 89 en las 12 situaciones de lectura del cuento *Ardilla tiene hambre* a los 30 meses (m: 7,4 de: 3,9).

Codificación de las unidades de discurso explicativas

Las unidades de discurso explicativas fueron codificadas según el tipo de explicación, quién las inicia y produce, así como también según su nivel de distanciamiento respecto del entorno inmediato de la situación.

Tipo de unidad explicativa. Se distinguieron los tipos de explicaciones presentados en la Tabla 1 (con base en la propuesta de Beals, 1993).

Tabla 1²*Tipos de unidades explicativas*

Tipo	Definición	Ejemplo
CAUSALIDAD	Relaciones de causa - efecto. Responden a: ¿Por qué sucedió X? ¿Cuáles son las consecuencias de X?	<p>*MAD: ¿y aquí puede guardarla (la nuez)?</p> <p>*NIÑ: no porque está un huevo otro huevo y esa.</p> <p>*MAD: ¿por qué vino al taller mecánico? ¿se le rompió el auto?</p> <p>NIÑ: sí.</p>
EVIDENCIA	Evidencia de un determinado conocimiento. Responde a: ¿Cómo se sabe X?	<p>No se identificaron explicaciones de evidencia en las situaciones de lectura de cuento.</p> <p>*NIÑ: esperá que le pongo este (intenta armar un rompecabezas).</p> <p>*MAD: pero parece que no va ahí la ficha (.) ahí le falta un pedazo de la cara, ¿ves?</p>
INTENCIÓN	Intención que subyace a una acción. Responde a: ¿Por qué X lleva a cabo determinada acción?	<p>*MAD: es para la ardilla entonces la va a guardar.</p> <p>*NIÑ: abre la pueita [puerta] para ir a comprar frutas.</p>
ESTADO INTERNO	Explicaciones que contienen referencias a estados internos (emociones, deseos, sentimientos, etc).	<p>*MAD: sale corriendo la ardilla, le dio miedo.</p> <p>*NIÑ: (asiente) le dio miedo.</p> <p>*NIÑ: se comió toda la manzana.</p> <p>*MAD: tenían mucho hambre, parece.</p>
PROCEDIMIENTO	Descripción de un procedimiento. Responde a: ¿Cómo se hace...?	<p>No se identificaron explicaciones de procedimiento en las situaciones de lectura de cuento.</p> <p>*NIÑ: (intenta hacer andar un auto de juguete)</p> <p>*MAD: no. Es así. Un poquito para atrás y lo soltás (le muestra).</p>
DEFINICIÓN / DESCRIPCIÓN	Definición, significado de una palabra o expresión, descripción de un objeto, acción o personaje. Responde a: ¿Qué es X? ¿Cómo es X?	<p>*MAD: ¿y ese animal cómo se llama? (señala la ilustración)</p> <p>*NIÑ: ardilla.</p> <p>*MAD: ¿qué es eso?</p> <p>*NIÑ: un auto.</p>

² Todas las tablas y figuras fueron elaboradas por las autoras.

Inicio de la unidad explicativa. Se identificó el participante (madre o niño) que inició cada unidad explicativa.

Elaboración de la unidad explicativa. El desarrollo de una unidad explicativa suele ser un logro interaccional de los participantes en el intercambio (Aukrust, 2004; Quasthoff et al., 2017). Las unidades analizadas podían ser elaboradas por la madre, por el niño, o por ambos participantes de manera conjunta.

Nivel de distanciamiento. Las unidades de discurso explicativas se codificaron según su nivel de distanciamiento respecto de información presente en el entorno inmediato (Sigel, 2002).

Tabla 2

Nivel de distanciamiento de las unidades explicativas

Nivel	Ejemplo
<p>Nivel alto. Implican operaciones de generalización, anticipaciones e inferencias.</p>	<p>*MAD: entonces sale corriendo, mirá. *NIÑ: antes que le persigue. *MAD: antes que la persiga.</p> <p>*MAD: ¿no nos van a hacer nada los animales? *NIÑ: no hacen nada porque los animales no hablan.</p>
<p>Nivel medio. Se establecen relaciones entre los elementos presentes en el entorno inmediato con experiencias de la vida cotidiana de los niños, un término más familiar o se despliega una acción dramática.</p> <p>Se incluyen aquellas explicaciones del tipo causa-consecuencia, procedimiento, que superan el mero etiquetamiento, pero están mayormente ancladas en el aquí y ahora.</p>	<p>*MAD: esa es la madriguera de la zorra. Es la casita de la zorra.</p> <p>*NIÑ: ya no está sucio (un muñeco). *MAD: ya no están más sucios porque ahora se están bañando.</p>
<p>Nivel bajo. Explicaciones centradas en la descripción y denominación de los objetos y eventos presentes en el entorno inmediato.</p>	<p>*MAD: ¿y este ? *NIÑ: es un zorro. *MAD: un zorro.</p> <p>*MAD: ¿sabés cómo se llama? *NIÑ: ya lo sé. (.) bondi.</p>

El 30% de las unidades explicativas fue codificado conjuntamente por la primera y la segunda autora. El porcentaje de acuerdo alcanzado para cada categoría fue del 88,3% o superior. En los casos de desacuerdo se alcanzó acuerdo luego de un chequeo.

Procedimientos de análisis

Una vez identificadas las unidades de discurso, se calculó la proporción de habla explicativa para cada una de las situaciones analizadas (cantidad de palabras en unidades explicativas/cantidad total de palabras en la situación). Para el recuento de palabras se empleó el comando *freq* del programa CLAN (MacWhinney, 2000).

Cada una de las unidades explicativas fue analizada considerando quién inicia y produce la unidad, tipo y nivel de distanciamiento. Se calcularon proporciones de cada medida, tomando como base el total de unidades de discurso explicativas producidas en cada situación. Se realizó un análisis descriptivo de los datos y luego se empleó la prueba T para muestras pareadas y la prueba estadística no paramétrica de los rangos con signo de Wilcoxon –según la distribución de las variables consideradas– con el fin de analizar comparativamente el habla explicativa producida en las situaciones de juego y lectura. El análisis estadístico fue realizado en R (R Core Team, 2017).

Resultados

El análisis de la cantidad de habla explicativa en las situaciones de lectura de cuento y juego en los hogares puso de manifiesto que en las situaciones lúdicas los participantes produjeron una mayor cantidad de unidades explicativas que durante la lectura. En estas últimas se identificaron un total de 89 unidades explicativas, mientras que en las situaciones de juego los niños y sus madres produjeron 167 unidades. Como se observa en la Tabla 3, el promedio de unidades explicativas en las situaciones lúdicas es significativamente mayor que

en las situaciones de lectura ($t_{(11)}=2.4$, $p=.03$).

Tabla 3

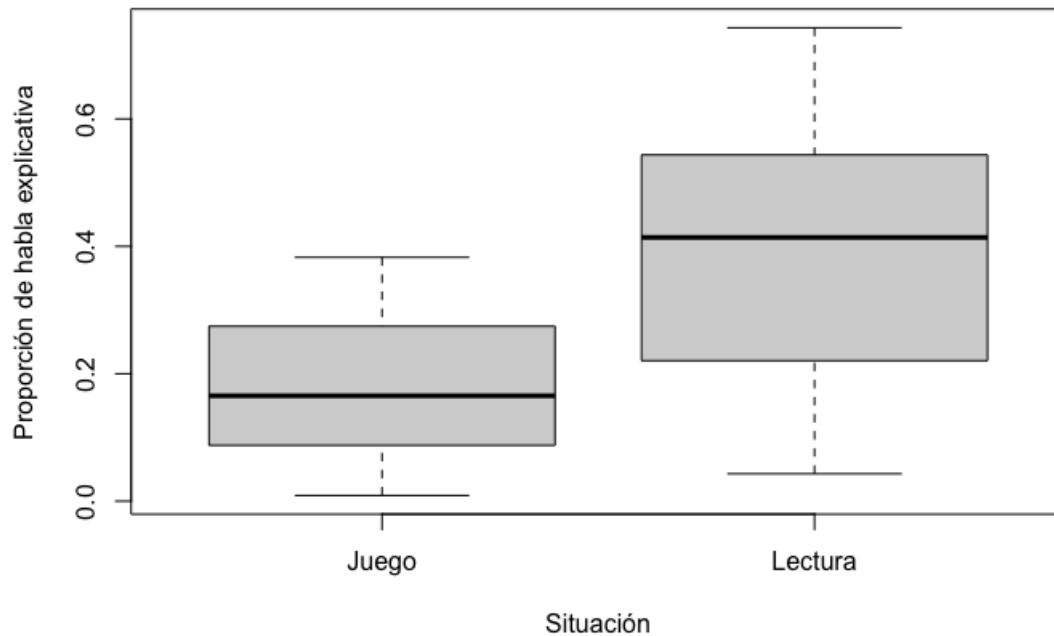
Cantidad de habla explicativa según situación - Medias (desvío estándar)

	Situación		
	Juego	Lectura de cuento	Test
Promedio de unidades explicativas	13,9 (7,89)	7,42 (3,9)	Prueba T $t_{(11)} = 2.4$, $p=.03$
Total palabras en unidades explicativas	262 (139)	125 (87,5)	Prueba T $t_{(11)}=2.84$, $p=.016$
Total palabras en situación	1813 (1246)	300 (130)	Wilcoxon $V=78$, $p=.0005$

En las situaciones de juego, los participantes produjeron una mayor cantidad de palabras dentro de unidades explicativas. Sin embargo, en estas situaciones se produjo también una mayor cantidad de habla total. Así, cuando se considera la cantidad de habla explicativa en relación con la cantidad total de habla, se observa que esta proporción es significativamente mayor en las situaciones de lectura de cuento (Figura 1).

Figura 1

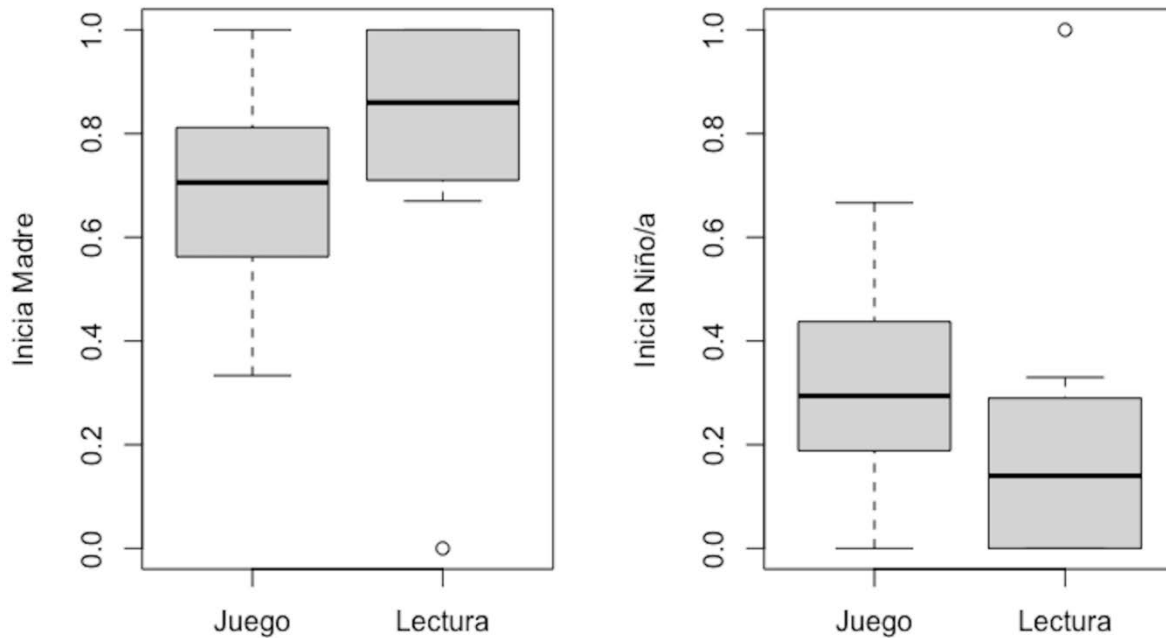
Proporción de habla explicativa según situación



Respecto de qué participante inicia las unidades explicativas (Figura 2), se halló que en ambas situaciones es significativamente mayor la proporción de unidades iniciadas por la madre (Juego: $V=68$, $p=.021$; Lectura: $V=69$, $p=.016$). Si bien en las situaciones de juego se observa una tendencia hacia una mayor proporción de explicaciones iniciadas por los niños en comparación con las de lectura, la diferencia no es estadísticamente significativa ($V=59$, $p=.13$). No se identificaron diferencias entre situaciones en la proporción de unidades explicativas iniciadas por la madre ($V=19$, $p=.13$).

Figura 2

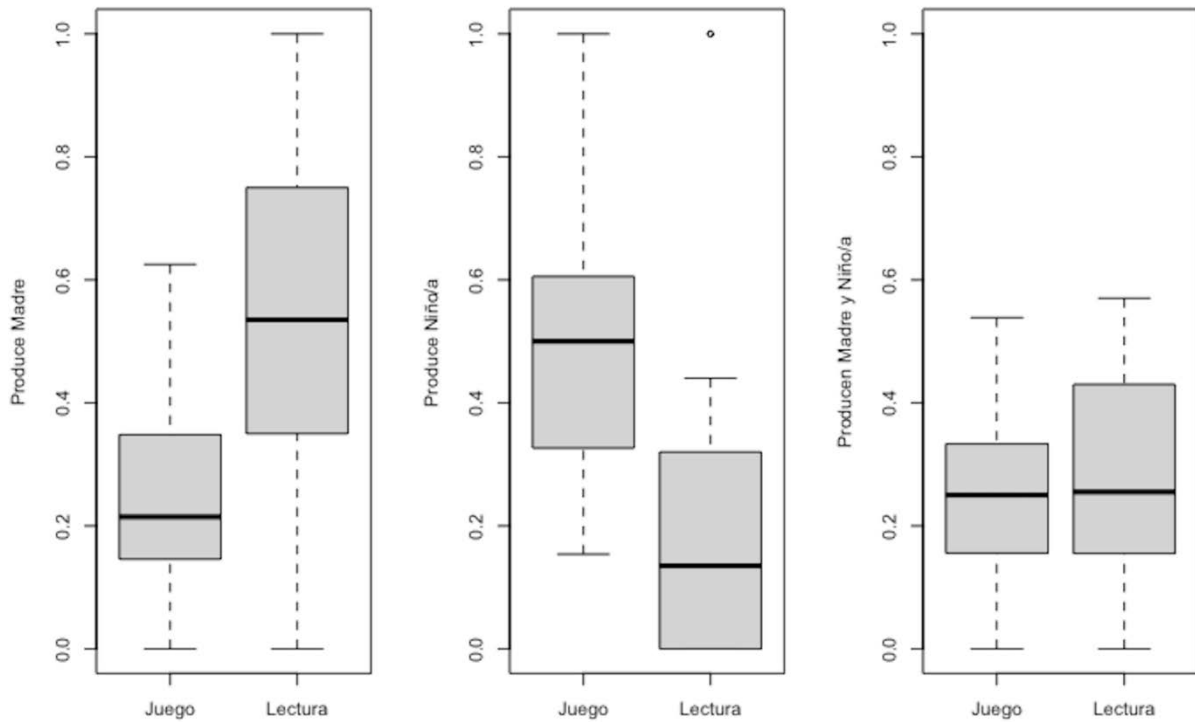
Proporción de unidades explicativas iniciadas por cada participante según situación



El análisis de la elaboración de las unidades explicativas puso de manifiesto diferencias entre situaciones (Figura 3). Mientras en las situaciones de lectura aproximadamente la mitad de las explicaciones son producidas por las madres ($t_{(11)}=-3.91$, $p=.002$), en las situaciones lúdicas las proporciones se invierten y son los niños quienes, en promedio, producen el 50% de las unidades explicativas ($V=72$, $p=.007$). No se observaron diferencias estadísticamente significativas en la proporción de explicaciones producidas de manera compartida, que alcanzan aproximadamente el 25% de las unidades en ambos tipos de situaciones ($t_{(11)}=-0.57$, $p=.58$).

Figura 3

Proporción de unidades explicativas producidas por los participantes según situación



Como se observa en la Tabla 4, en ambas situaciones las explicaciones más frecuentes son aquellas referidas a la definición del significado de una palabra o expresión, o a la descripción de un objeto, acción o personaje. Tales explicaciones representan alrededor del 50% de las unidades identificadas, seguidas de aquellas que expresan relaciones de causalidad (24% y 35%, en las situaciones de juego y lectura respectivamente). En las situaciones de lectura de cuento, las explicaciones relativas a los estados internos o las motivaciones de los personajes alcanzan el 9% del total; no se identificaron explicaciones de tipo evidencial ni procedimental. En las situaciones de juego las explicaciones procedimentales y referidas a estados internos representan un 12% y un 10% del total respectivamente; resultó muy baja la proporción de explicaciones evidenciales. Al comparar

las dos situaciones, solo se identificaron diferencias estadísticamente significativas en la proporción de explicaciones procedimentales, que es mayor en las situaciones de juego ($t_{(11)}=4.29$, $p=.001$).

Tabla 4

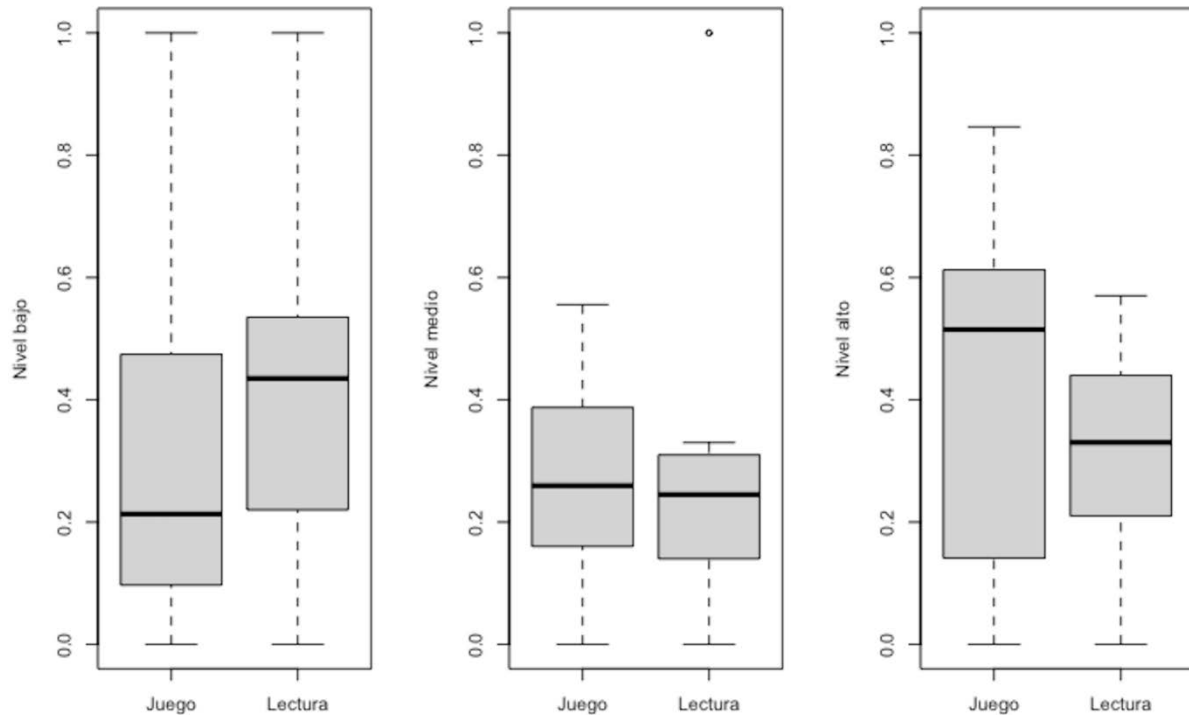
Tipo de explicación según situación - Medias (desvío estándar)

	Situación		
	Juego	Lectura de cuento	Test
Definición / Descripción	0,48 (0,29)	0,56 (0,25)	Prueba T $t_{(11)}=-0.56$, $p=.59$
Estado interno	0,1 (0,1)	0,09 (0,09)	Wilcoxon $V=44$, $p=.73$
Intención	0,041 (0,05)	0,006 (0,02)	Wilcoxon $V=58$, $p=.15$
Procedimiento	0,12 (0,11)	No se observaron	Prueba T $t_{(11)}=4.29$, $p=.001$
Causalidad	0,24 (0,21)	0,35 (0,25)	Prueba T $t_{(11)}=-0.99$ $p=.35$
Evidencia	0,008 (0,02)	No se observaron	Wilcoxon $V=39$, $p=1$

Las unidades explicativas también fueron analizadas de acuerdo con su nivel de distanciamiento respecto del contexto físico inmediato de la situación (Figura 4). En las situaciones de juego se identificó una tendencia hacia una mayor proporción de explicaciones de nivel alto, mientras que en las situaciones de lectura la tendencia se orientó hacia una mayor frecuencia en la producción de unidades explicativas de nivel bajo. Sin embargo, las diferencias no son estadísticamente significativas (Nivel alto: $t_{(11)}=1.08$, $p=.3$; Nivel medio: $V=44$, $p=.73$; Nivel bajo: $V=28$, $p=.42$).

Figura 4

Proporción de unidades explicativas según nivel de distanciamiento



Discusión y conclusiones

El presente estudio se propuso analizar comparativamente la producción de discurso explicativo durante situaciones de lectura de cuento y juego entre 12 niños y un miembro del hogar a los 30 meses de edad. Se consideraron aspectos relativos a la cantidad de habla explicativa, el papel de los participantes en su producción, los tipos de unidades explicativas producidas y sus características respecto del nivel de distanciamiento del contexto físico inmediato.

De manera consistente con los hallazgos de investigaciones previas que mostraron el potencial de las situaciones de juego y de lectura de cuentos para promover el discurso explicativo (Aukrust, 2004; Callanan et al., 1995; Heath, 1983; Melo Herrera & Hernandez Barboza, 2014; Sim & Xu, 2017; Stein et al., 2012; Veneziano & Sinclair, 1995), los

resultados del presente estudio pusieron de manifiesto que en ambas situaciones los participantes producen explicaciones. Sin embargo, se identificaron diferencias en la cantidad de habla explicativa según el contexto de actividad. Así, en las situaciones lúdicas se registró una mayor cantidad de habla explicativa, medida según el número de unidades de discurso (juego: 167; cuento: 89) y la cantidad de palabras contenidas en dichas unidades (en promedio, juego: 262; cuento: 125). Ahora bien, las situaciones de juego tuvieron una mayor duración en minutos y en ellas fue también mayor la cantidad de habla total. Por lo tanto, al considerar la proporción de habla explicativa, ésta resultó significativamente mayor en las situaciones de lectura de cuentos (en promedio, juego: 0,18; cuento: 0,39). La proporción de habla explicativa en torno a la lectura también es mayor en comparación con lo reportado en estudios previos focalizados en la conversación durante situaciones de comida donde se observó que el habla explicativa representaba el 15% del habla total (Beals, 1993).

En cuanto al papel del niño y del adulto, se observó que en ambos contextos de actividad resultó significativamente mayor la proporción de unidades explicativas iniciadas por la madre (más del 70%). Por su parte, los niños produjeron de manera independiente una proporción significativamente mayor de explicaciones durante el juego que en los intercambios en torno a la lectura. No se observaron diferencias estadísticamente significativas en la elaboración de explicaciones de manera compartida. Es decir, que en el presente estudio se identificó una asimetría entre los adultos y los niños participantes reflejada en quién inicia las unidades y, en el caso de las situaciones de lectura, también en su elaboración. Esta asimetría también fue registrada en algunas investigaciones previas que analizaron situaciones de lectura de cuento (Callanan et al., 1995; Stein et al., 2021) y de comida (Aukrust & Snow, 1998; Blum-Kulka, 2002; Stein et al., 2020). En cambio, las situaciones de juego analizadas en el presente trabajo parecen facilitar el protagonismo infantil en la elaboración de explicaciones.

Este hecho podría deberse a que las situaciones lúdicas involucran la creación y el sostenimiento conjunto por parte de los participantes de las reglas y el argumento del juego mediante el uso del lenguaje. Así, en estas situaciones, los niños producen explicaciones con el fin de lograr una comunicación efectiva y explicitar las transformaciones simbólicas que tienen lugar en el contexto de juego (Aukrust, 2004; Nelson, 1996; Rosemberg, 2010; Seidman et al., 1986; Veneziano & Sinclair, 1995). En cambio, en las situaciones de lectura, el libro y la mediación del adulto adquieren un lugar central. El objeto libro no es natural ni intuitivo para los niños (Contin & Rodríguez Garrido, 2021; Javerzat, 2014). Su complejidad requiere que los adultos realicen intervenciones que faciliten la construcción de significados en torno al texto por parte de los niños. En el marco de las interacciones triádicas adulto-niño-libro, los comentarios extratextuales –entre ellos, las explicaciones– de los adultos contribuyen a la atención conjunta y a la creación de un contexto cognitivo común que facilita la comprensión de la historia (Grolig, 2020; Haden et al., 1996; Ninio & Bruner, 1978; Stein & Rosemberg, 2012).

El análisis contempló asimismo los tipos de explicaciones y su nivel de distanciamiento respecto del contexto inmediato. De manera consistente con los hallazgos de estudios previos (Callanan et al., 1995; Heath, 1983), se observó que tanto en las situaciones de juego como en las de lectura se produjeron distintos tipos de explicaciones. En este sentido, en ambos contextos de actividad predominaron las explicaciones referidas a la definición del significado de una palabra o expresión, o a la descripción de un objeto, acción o personaje, seguidas de aquellas que expresan relaciones de causalidad. Resultó muy baja o nula la presencia de explicaciones referidas a estados internos o motivaciones, y las de tipo evidencial. Solo se identificaron diferencias en las explicaciones procedimentales que se registraron en las situaciones lúdicas pero no en las lecturas de cuento. Tales explicaciones son introducidas a partir del requerimiento de dominar el uso o funcionamiento de los

juguetes, así como el procedimiento requerido para participar de un juego. Su empleo también fue identificado en el estudio de Stein y colaboradores (2012). Si bien en el estudio de Callanan et al. (1995) se observó un mayor porcentaje de explicaciones de causa previa, en dicho trabajo sólo se consideraron explicaciones causales.

En cuanto a las características de las unidades explicativas según su nivel de distanciamiento respecto del contexto físico inmediato, en las situaciones de juego se identificó una tendencia hacia una mayor proporción de explicaciones de nivel alto, mientras que en las situaciones de lectura se halló una tendencia hacia una mayor frecuencia en las unidades de nivel bajo. En investigaciones previas también se observó que en diversas situaciones cotidianas las explicaciones producidas por los niños y sus interlocutores variaban desde un anclaje en el presente y el contexto inmediato hacia elementos y relaciones más distantes temporal y espacialmente (Aukrust, 2004; Beals, 1993; Blum-Kulka, 2002; Stein et al., 2020). Sin embargo, de manera general, en tales investigaciones se identificó un predominio de unidades explicativas de nivel bajo. Así, en las situaciones de comida las unidades explicativas más frecuentes eran desencadenadas a partir de un objeto o acción presente (Beals, 1993; Stein et al., 2020); en las situaciones de juego también se observó un predominio de explicaciones inmediatas y caracterizadas por el empleo de formas lingüísticas contextualizadas (Aukrust, 2004; Stein et al., 2012). En las situaciones en torno a textos ilustrados, Peralta y Salsa (2001) también identificaron que las madres empleaban mayormente estrategias de nivel bajo; sin embargo, en ese estudio no se consideraron estrategias de nivel alto. A pesar de la preponderancia de explicaciones de nivel bajo, también se observó que tempranamente durante el segundo año de vida los niños participan de situaciones en las que se producen explicaciones que involucran estados internos y otras relaciones alejadas o no directamente observables en el contexto inmediato (Aukrust, 2004; Beals & Snow, 1994; Veneziano & Sinclair, 1995).

En conjunto, los hallazgos del estudio proporcionan evidencia adicional acerca de la relevancia de las situaciones de juego y de lectura en el hogar para el desarrollo discursivo infantil, al tiempo que dan cuenta de ciertos aspectos específicos de cada uno de los contextos de actividad considerados. En las situaciones de lectura analizadas, se produjo una mayor proporción de habla explicativa, en particular, por parte del adulto. Así, estas situaciones proporcionan un modelo sociocultural relativo al uso adulto del lenguaje respecto del discurso explicativo. La exposición a este modelo es necesaria para el aprendizaje infantil. En cambio, las situaciones lúdicas brindan mayores oportunidades comunicativas para la producción de explicaciones por parte de los niños. Ambos aspectos, la exposición a un modelo adulto relativo al uso del lenguaje y las oportunidades comunicativas para la producción infantil son fundamentales para que los niños se constituyan en hablantes competentes de una comunidad determinada (Grolig, 2020).

En los intercambios lúdicos se registró una tendencia hacia una mayor proporción de explicaciones de nivel alto. Cabe destacar la relevancia de este tipo de explicaciones, que contribuyen al uso de habla no inmediata. El uso de este tipo de explicaciones por parte de los adultos y niños mayores promueve su uso por parte de los niños más pequeños (Stein et al., 2012) y, tal como lo han señalado diversos estudios, se correlaciona con el lenguaje académico (Aukrust, 2004) y tiene un impacto en el desarrollo socioemocional (Barbieri et al., 1990; Lindquist et al., 2015) y de diversas habilidades cognitivas (Kelemen et al., 2014; Leech et al., 2020; Legare et al., 2013; Melo Herrera & Hernández Barborza, 2014; Sim & Xu, 2017).

Teniendo en cuenta los hallazgos de este estudio, adquiere especial relevancia seguir ampliando la muestra teniendo en cuenta no solo otras situaciones cotidianas presentes en la primera infancia, sino también a otros grupos socioculturales de nuestra región.

Referencias

- Andresen, H. (2005). Role play and language development in the preschool years. *Culture & Psychology, 11*(4), 387-414. <https://doi.org/b72p22>
- Aukrust, V. (2004). Explanatory discourse in young second language learners' peer play. *Discourse Studies, 6*(3), 393-412. <https://doi.org/bmfrw3>
- Aukrust, V., & Snow, C. (1998). Narratives and explanations during mealtime conversations. *Language in Society, 27*(2), 221-246.
- Bamberg, M., & Moissinac, L. (2003). Discourse development. En A. C. Graesser, M. A. Gernsbacher & S. R. Goldman (Eds.), *Handbook of discourse processes* (pp. 395-437). Routledge.
- Barbieri, M., Colavita, F., & Scheuer, N. (1990). The beginning of the explaining capacity. En G. Conti Ramsden & C. Snow (Eds.), *Children's language* (Vol.7, pp. 245-272). Erlbaum.
- Beals, D. (1993). Explanatory talk in low-income families' mealtime conversations. *Applied Psycholinguistics, 14*(4), 489-513. <https://doi.org/d7tb7f>
- Beals, D., & Snow, C. (1994). "Thunder is when the angels are upstairs bowling": Narratives and explanations at the dinner table. *Journal of Narrative and Life History, 4*, 331-352. <https://doi.org/gq9jm3>
- Blum-Kulka, S. (2002). 'Do you believe that Lotís wife is blocking the Road 85 (to Jericho)?': Co-constructing theories about the world with adults. En S. Blum-Kulka & C. Snow (Eds.), *Talking to adults. The contribution of multiparty discourse to language acquisition* (pp. 85-116). Erlbaum.
- Blum-Kulka, S., Hamo, M., & Habib, T. (2010). Explanations in naturally occurring peer talk: Conversational emergence and function, thematic scope, and contribution to the

development of discursive skills. *First Language*, 30(3-4), 440-460.

<https://doi.org/czcz5g>

Bruner, J. (1986). *El habla del niño*. Paidós.

Callanan, M., & Oakes, L. (1992). Preschoolers' questions and parents' explanations: Causal thinking in everyday activity. *Cognitive Development*, 7(2), 213-233.

<https://doi.org/bzfkch>

Callanan, M., Shrager, J., & Moore, J. (1995). Parent-child collaborative explanations: Methods of identification and analysis. *Journal of the Learning Sciences*, 4(1), 105-129. <https://doi.org/bnb697>

Colletta, J., & Pellenq, C. (2009). The development of multimodal explanations in French children. En M. Nippold & C. Scott (Eds.), *Expository discourse in children, adolescents, and adults. Development and disorders* (pp. 63-99). Erlbaum.

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (2006). *Resolución 2857/06. Lineamientos para el comportamiento ético en las Ciencias Sociales y Humanidades*.

<https://goo.su/jQw6gz>

Contin, L., & Rodríguez Garrido, C. R. (2021). La lectura del libro en la escuela infantil como facilitador de la atención conjunta en bebés. En C. Rodríguez Garrido & J. L. de los Reyes (Eds.), *Los objetos sí importan: Acción educativa en la escuela infantil* (pp. 83-108). Horsori.

Crowley, K., Callanan, M., Tenenbaum, H., & Allen, E. (2001). Parents explain more often to boys than to girls during shared scientific thinking. *Psychological Science*, 12(3),

258-261. <https://doi.org/csnsrh>

Deckner, D., Adamson, L., & Bakeman, R. (2006). Child and maternal contributions to shared reading: Effects on language and literacy development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27(1), 31-41. <https://doi.org/dcz8tg>

- Dickinson, D. & Tabors, P. (Eds.). (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Brookes.
- Egan, S. M., Hoyne, C., & Beatty, C. (2021). The home play environment: The Play and Learning in Early Years (PLEY) Study. En A. Leavy & M. Nohilly (Eds.), *Perspectives on Childhood* (pp. 219-242). Cambridge Scholar Publishing.
- Gabouer, A., & Bortfeld, H. (2021). Revisiting how we operationalize joint attention. *Infant Behavior and Development*, *63*, 101566. <https://doi.org/mf85>
- Goodsitt, J., Raitan, J., & Perlmutter, M. (1988). Interaction between mothers and preschool children when reading a novel and familiar book. *International Journal of Behavioral Development*, *11*(4), 489-505. <https://doi.org/mf86>
- Griffin, T., Hemphill, L., Camp, L., & Wolf, D. (2004). Oral discourse in the preschool years and later literacy skills. *First Language*, *24*(2), 123-147. <https://doi.org/b95khs>
- Grolig, L. (2020). Shared storybook reading and oral language development: A Bioecological Perspective. *Frontiers in Psychology*, *11*, 1818. <https://doi.org/gmp464>
- Haden, C., Reese, E., & Fivush, R. (1996). Mothers' extratextual comments during storybook reading: Stylistic differences over time and across texts. *Discourse Processes*, *21*(2), 135-169. <https://doi.org/bffznb>
- Heath, S. (1983). *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. Harvard University Press.
- Heller, V. (2014). Discursive practices in family dinner talk and classroom discourse: A contextual comparison. *Learning, Culture and Social Interaction*, *3*(2), 134-145. <https://doi.org/mf87>
- Hickling, A., & Wellman, H. (2001). The emergence of children's causal explanations and theories: Evidence from everyday conversation. *Developmental Psychology*, *37*(5), 668-683. <https://doi.org/d9hgw1>

- Howard, A., Mayeux, L., & Naigles, L. (2008). Conversational correlates of children's acquisition of mental verbs and a theory of mind. *First Language*, 28(4), 375-402. <https://doi.org/bcdbtf>
- Javerzat, M. C. (2014). La co-construction de mondes dans la lecture conjointe d'albums de fiction en petite et toute petite sections. *Repères*, 50, 15-34. <https://doi.org/mf88>
- Jisa, H. (2004). Growing into academic French. En R. Berman (Ed.), *Language development across childhood and adolescence* (pp. 135-162). Benjamins.
- Kelemen, D., Emmons, N., Seston Schillaci, R., & Ganea, P. (2014). Young children can be taught basic natural selection using a picture-storybook intervention. *Psychological Science*, 25(4), 893-902. <https://doi.org/f5xcnm>
- Kitamura, S. (1996). *Ardilla tiene hambre*. Fondo de Cultura Económica.
- Leech, K., Haber, A., Jalkh, Y., & Corriveau, K. (2020). Embedding scientific explanations into storybook impacts scientific discourse and learning. *Frontiers in Psychology*, 11, 1016. <https://doi.org/gm7hc7>
- Leech, K. A., McNally, S., Daly, M., & Corriveau, K. H. (2022). Unique effects of book-reading at 9-months on vocabulary development at 36-months: Insights from a nationally representative sample of Irish families. *Early Childhood Research Quarterly*, 58, 242-253. <https://doi.org/mf89>
- Legare, C., & Clegg, J. (2014). The development of children's causal explanations. En S. Robson & S. Flannery (Eds.), *The Routledge International Handbook of Young Children's Thinking and Understanding* (pp. 65-73). Routledge Handbooks Online.
- Legare, C., Lane, J., & Evans, E. (2013). Anthropomorphizing science: How does it affect the development of evolutionary concepts? *Merrill-Palmer Quarterly*, 59(2), 168-197. <https://doi.org/gp63qq>

- Lindquist, K., MacCormack, J., & Shablack, H. (2015). The role of language in emotion: Predictions from psychological constructionism. *Frontiers in Psychology*, 6, Article 444. <https://doi.org/f68cmt>
- MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk* (3^a ed.). Erlbaum.
- McCabe, A. Bailey, A., & Melzi, G. (2008). *Spanish-language narration and literacy: Culture, cognition, and emotion*. Cambridge University Press.
- Melo Herrera, M., & Hernández Barbosa, R. (2014). El juego y sus posibilidades en la enseñanza de las ciencias naturales. *Innovación educativa*, 14(66), 41-63.
- Migdalek, M., Rosemberg, C., & Arrue, J. (2015). Argumentación infantil en situaciones de juego: diferencias en función del contexto. *Propuesta Educativa*, 22, 79-88.
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development: Emergence of the mediated mind*. Cambridge University Press.
- Nelson, K. (2007). *Young minds in social worlds. Experience, meaning and memory*. Harvard University Press.
- Nicolopoulou, A., & Ilgaz, H. (2013). What do we know about pretend play and narrative development? A response to Lillard, Lerner, Hopkins, Dore, Smith, and Palmquist on "the impact of pretend play on children's development: a review of the evidence". *American Journal of Play*, 6(1), 55-81.
- Ninio, A., & Bruner, J. (1978). The achievement and antecedents of labeling. *Journal of Child Language*, 5, 1-15.
- Orr, E., & Geva, R. (2015). Symbolic play and language development. *Infant Behavior and Development*, 38, 147-161. <https://doi.org/f66dtc>
- Pappas, C. (1993). Is narrative "primary"? Some insights from kindergartners' pretend reading of stories and informational books. *Journal of Reading Behavior*, 25, 97-127. <https://doi.org/czfh2s>

- Peets, K., & Bialystok, E. (2015). Academic discourse: Dissociating standardized and conversational measures of language proficiency in bilingual kindergarteners. *Applied Psycholinguistics*, 36(2), 437-461. <https://doi.org/f62qxr>
- Pellegrini, A., & Galda, L. (1990). Children 's play, language, and early literacy. *Topics in Language Disorders*, 10(3), 76-88.
- Peralta, O., & Salsa, A. (2001). Interacción materno-infantil con libros con imágenes en dos niveles socioeconómicos. *Infancia y Aprendizaje*, 24(3), 325-339. <https://doi.org/c96tx2>
- Phillips, G., & McNaughton, S. (1990). The practice of storybook reading to preschool children in mainstream New Zealand families. *Reading Research Quarterly*, 196-212. <https://doi.org/bw9wj3>
- Pogossian, A. (2021). *Exploring vocabulary knowledge and home language experiences on aspects of young children's oral explanatory discourse skills*. University of California. <https://goo.su/c5wHis6>
- Quasthoff, U., Heller, V., & Morek, M. (2017). On the sequential organization and genre-orientation of discourse units in interaction: An analytic framework. *Discourse Studies*, 19(1), 84-110. <https://doi.org/f9wsth>
- R Core Team (2017). R: A language and environment for statistical computing. <https://www.r-project.org/>
- Ravid, D., & Tolchinsky, L. (2002). Developing linguistic literacy: A comprehensive model. *Journal of Child Language*, 29, 417-447. <https://doi.org/dmsjp9>
- Rosemberg, C. (2010). Las situaciones de juego: una matriz para el desarrollo infantil. En P. Sarlé (Coord.), *Lo importante es jugar* (pp. 41-56). Homo Sapiens.

- Rosemberg, C., Silva, M. L., & Stein, A. (2010). Narrativas infantiles en contexto: un estudio en hogares de barrios urbano marginados de Buenos Aires. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 28, 135-153.
- Roskos, K., & Christie, J. (2001). Examining the Play-Literacy Interface: A critical review and future Directions. *Journal of Early Childhood Literacy*, 1, 59-89.
<https://doi.org/d6f5mq>
- Sarlé, P., & Rosemberg, C. (2015). *Dale que? Juego dramático y el desarrollo del lenguaje en niños pequeños*. Homo Sapiens.
- Seidman, S., Nelson, K., & Gruendel, J. (1986). Make believe scripts: The transformation of ERs in fantasy. En K. Nelson (Ed.), *Event knowledge: Structure and function in development* (pp. 161-187). Erlbaum.
- Sepúlveda, A., & Álvarez-Otero, B. (2010). El aprendizaje de los usos expositivos del lenguaje. *Ciencias de la Salud*, 8(2), 45-59.
- Shiro, M. (2012). Y entonces le dijo...la representación del habla en las narraciones de niños venezolanos. *Boletín de Lingüística*, 24, 119-143.
- Sigel, I. E. (2002). The psychological distancing model: A study of the socialization of cognition. *Culture and Psychology*, 8(2), 189-214. <https://doi.org/bstdsn>
- Sim, Z. L., & Xu, F. (2017). Learning higher-order generalizations through free play: Evidence from 2- and 3-year-old children. *Developmental Psychology*, 53(4), 642-651.
<https://doi.org/f94gdw>
- Snow, C. (2014). Input to interaction to instruction: Three key shifts in the history of child language research. *Journal of Child Language*, 41, 117-123. <https://doi.org/f6bncl>
- Snow, C., Porche, M., Tabors, P., & Harris, S. (2007). *Is literacy enough? Pathways to academic success for adolescents*. P. H. Brookes.

- Snow, C., & Uccelli, P. (2009). The challenge of academic language. En D. Olson & N. Torrance (Eds.), *The Cambridge handbook of literacy* (pp. 112-133). Cambridge University Press.
- Stein, A., Franco Accinelli, A., & González Lynn, E. (2021). ¿Y esto qué es? ¿Por qué...? El desarrollo de unidades de discurso explicativas durante la lectura de cuentos en el hogar. *Revista de Psicología*, 17(33), 81-103. <https://doi.org/gkbchz>
- Stein, A., & Migdalek, M. (2017). La construcción del “mundo de ficción” y de la trama narrativa en situaciones de juego simbólico en el hogar. *Actualidades en Psicología*, 31(122), 2-15. <https://doi.org/mf9m>
- Stein, A., Migdalek, M., & Rosemberg, C. (2020). Argumentación, narración y explicación: un estudio de las unidades de discurso en conversaciones espontáneas durante situaciones de comida. *Cultura y Educación*, 32(4), 705-737.
- Stein, A., Migdalek, M., & Sarlé, P. (2012). “Te enseñó a jugar”: Caracterización de movimientos interaccionales y formas lingüísticas mediante las cuales se regula la interacción lúdica. *Psykhé*, 21(1), 55-67. <https://doi.org/mf9h>
- Stein, A., & Rosemberg, C. (2012). Compartir cuentos en el hogar. Diferentes estilos de lectura en poblaciones urbano marginadas de Argentina. *Infancia y Aprendizaje*, 35(4), 405-419. <https://doi.org/mf9k>
- Sulzby, E., & Teale, W. (1987). *Young children's storybook reading: Longitudinal study of parent-child interaction and children's independent functioning*. Spencer Foundation.
- Tolchinsky, L. (2004). *The nature and scope of later language development*. En R. Berman (Ed.), *Language development across childhood and adolescence* (pp. 233-248). Benjamins.
- Van Kleeck, A., Gillam, R., Hamilton, L., & McGrath, C. (1997). The relationship between middle-class parents book-sharing discussion and their preschoolers' abstract language

development. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 40, 1261-1271.

<https://doi.org/gkspgf>

Veneziano, E., & Hudelot, C. (2002). Développement des compétences pragmatiques et théories de l'esprit chez l'enfant: Le cas de l'explication. En J. Bernicot, A. Trognon, M. Guidetti & M. Musiol (Eds), *Pragmatique et psychologie* (pp. 215-236). Presses Universitaires de Nancy.

Veneziano, E., & Sinclair, H. (1995). Functional changes in early child language: the appearance of references to the past and of explanations. *Journal of Child Language*, 22, 557-581. <https://doi.org/dz9pnv>

Weisberg, D., Zosh, J., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2013). Talking it up: play, language development, and the role of adult support. *American Journal of Play*, 6(1), 39-54.

Zunino, G. (2017). Procesamiento psicolingüístico de relaciones causales y contracausales. En I. Arroyo Hernández (Ed.), *La expresión de la causa en español* (pp.199-234). Visor.