

# El desarrollo del discurso expositivo/explicativo: experiencias tempranas en el contexto del hogar.

GONZÁLEZ LYNN, Eliana / CIIPME-CONICET - [elianalynn1203@gmail.com](mailto:elianalynn1203@gmail.com)<sup>1</sup>

*Eje: Construcción de conocimientos y saberes. Tipo de trabajo: ponencia*

<sup>a</sup> *Palabras claves: desarrollo lingüístico - discurso expositivo/explicativo - infancia- juego- lectura*

## **Resumen**

Diversas investigaciones evidenciaron que las experiencias en el hogar son cruciales para el desarrollo lingüístico y cognitivo infantil, así como para la alfabetización y los logros escolares (Hirsh-Pasek, 2020; Hoff, 2003; Tomasello, 2003). Resultan de especial interés las situaciones que pueden promover el desarrollo del discurso expositivo/explicativo. Trabajos previos mostraron que a los 5 años los/as niños/as manifiestan habilidades para procesar y producir explicaciones (Blum-Kulka,2010). Sin embargo, son escasos los estudios sobre su adquisición en el hogar (Beals,1993) que, además, involucraron mayormente población de habla inglesa y no exploraron diferencias según NSE. Por todo ello, se busca contribuir al conocimiento de las experiencias lingüísticas que pueden promover el desarrollo del discurso expositivo/explicativo en hogares de niños/as de 18 a 42 meses de distinto NSE del AMBA. En esta ponencia se presenta el proyecto y los avances realizados. Los objetivos específicos son: 1-Identificar y describir las experiencias lingüísticas que pueden promover el desarrollo del discurso expositivo/explicativo; 2-Analizar las características léxicas, sintácticas y discursivas de las interacciones y los usos expositivos/explicativos del lenguaje en el hogar; 3-Analizar las relaciones entre las características de los usos explicativos/expositivos del lenguaje y el desarrollo lingüístico y comunicativo del niño/a, el contexto de actividad, la interacción y el NSE. La investigación responde a un diseño transversal. Se realizará el seguimiento longitudinal de una submuestra. Participarán 42 niños/as de NSE medio y bajo (18-42 meses). Se audioregistrarán situaciones espontáneas en el hogar y se videofilmarán situaciones inducidas de juego y lectura

---

<sup>1</sup> STEIN, Alejandra/ CIIPME- CONICET - (Orientadora) [alejandrastein@yahoo.com.ar](mailto:alejandrastein@yahoo.com.ar)

de libros de cuentos e informativos ilustrados. Se empleará el inventario II McArthur Bates (adaptación para el español rioplatense) (Resches et al., 2021) para evaluar el desempeño lingüístico y comunicativo de los/as niños/as. Se combinarán procedimientos de análisis cualitativo y cuantitativo.

## ***Presentación***

El objetivo de este trabajo es presentar los avances de una investigación en curso focalizada en el estudio de las experiencias lingüísticas tempranas en hogares de niñas/os de 18, 30 y 42 meses de distintas circunstancias socioeconómicas del Área Metropolitana de Buenos Aires, Argentina, atendiendo especialmente a aquellas situaciones que pueden promover el desarrollo del discurso expositivo/explicativo. Se presentarán los principales antecedentes de investigación que existen en torno al tema, la relevancia que adquiere el estudio para el área, sus objetivos específicos y el encuadre metodológico adoptado. Asimismo, se comentará el grado de avance de la investigación y algunas limitaciones halladas hasta el momento. Finalmente, se destinará un breve espacio a las discusiones que suscita el proceso de relevamiento de información y análisis de esta forma de discurso, relacionándolo con investigaciones previas.

## ***Antecedentes***

Las investigaciones que se consideran antecedentes del presente proyecto se encuentran enmarcadas dentro de una perspectiva psicolingüística (Nelson, 2007; Tomasello, 2003) que retoma los lineamientos de la psicología sociocultural (Rogoff, 1993; Vygotsky, 1964; Werstch, 1979). En particular, y de manera consistente con los planteos de la perspectiva mencionada, se retomarán aquellos estudios que analizaron la emergencia del discurso expositivo/explicativo en situaciones cotidianas en el hogar y, también, las situaciones de lectura de diversos textos y de juego, y su relación con los usos expositivos/explicativos del lenguaje.

### La emergencia del discurso expositivo/explicativo en las conversaciones cotidianas en el hogar

Investigaciones previas evidenciaron que las primeras explicaciones infantiles se producen antes de los 2 años de edad (Veneziano & Sinclair, 1985), durante la transición de las emisiones conformadas por una sola palabra a las multi-palabra, en el marco de situaciones cotidianas de juego, lectura y comida junto con sus cuidadores/as. En este primer momento, los/as niños/as

producen explicaciones y justificaciones de su propio comportamiento en el marco de actos de pedido y rechazo, lo que también pone de manifiesto el proceso de apropiación por parte del niño/a de las características funcionales y socio-cognitivas del lenguaje.

A su vez, algunos estudios con niños/as mayores (Callanan & Oakes, 1992; Crowley et al., 2001; Hickling & Wellman, 2001; Legare, 2012; Legare & Clegg, 2014; Veneziano, 2001) mostraron que alrededor de los 3 años, éstos/as demandan y producen explicaciones no sólo con el fin de controlar o actuar sobre los fenómenos de su vida cotidiana, sino también para conocer acerca del mundo. En este sentido, Hickling & Wellman (2001) analizaron el tipo de entidades y los modos de razonamiento en las explicaciones infantiles tempranas que, en sus intentos por comprender los fenómenos de su realidad cotidiana, eran producidas por niños/as hablantes de inglés de sectores medios en el contexto del hogar durante los 2.6 a 5 años de edad. Se observó que las explicaciones infantiles referían primordialmente a estados y actividades humanas, pero también a animales y objetos físicos. Durante esta etapa predominaban las explicaciones de causalidad psicológica; sin embargo, los/as niños/as también recurrían a modalidades de razonamiento social, físico y biológico.

Una serie de investigaciones se focalizaron específicamente en las explicaciones durante las situaciones de comida en familias norteamericanas, noruegas e israelitas (Aukrust & Snow, 1998; Beals, 1993; Beals & Snow, 1994; Blum-Kulka, 2002), atendiendo a variables tales como su frecuencia, quién iniciaba los segmentos, el tipo de explicación y su estructura. Se observó que las explicaciones abarcaban diversos dominios, entre ellos: convenciones sociales, objetos físicos, estados internos y comportamientos, características personales, entre otras, y que esta distribución daba cuenta de un continuum entre explicaciones relativas al *aquí* y *el ahora* de la conversación y otras más alejadas temporal y espacialmente (Blum-Kulka, 2002). También, se vio que eran mayormente los/as adultos/as quienes producían las explicaciones aunque, en ocasiones, los/as niños/as también asumían dicha tarea. En la iniciación de las secuencias explicativas, tanto los/as adultos/as como los/as niños/as se desempeñaban de modo similar.

En nuestro país, Stein et al. (2020) analizaron la estructura de narraciones, explicaciones y argumentaciones producidas en conversaciones durante situaciones de comida en hogares de 11 niños/as de cuatro años de sectores medios. El estudio evidenció que la mayoría de las/os niñas/os se desempeñaba activamente en la producción de narraciones mientras que, en mayor medida, escuchaban la producción de explicaciones por parte de los/as adultos/as. Asimismo, otro

estudio longitudinal realizado también en nuestra región (Stein et al., 2021) con 13 niños/as de 30 y 42 meses monolingües hablantes del español evidenció que, en las situaciones de lectura de cuentos, la participación de los/as niños/as en la elaboración de unidades de discurso explicativas es mayor que en las situaciones de comida reveladas en investigaciones anteriores (Aukrust & Snow, 1998; Beals, 1993; Blum-Kulka, 2002; Stein et al., 2020).

### Las situaciones de lectura de cuentos y de juego, y su relación con los usos expositivos/explicativos del lenguaje.

En líneas generales, las investigaciones realizadas en torno a la lectura de cuentos, textos informativos o libros ilustrados, mostraron que éstas situaciones suelen ser altamente dialogadas: los/as cuidadores no se limitan a hacer una lectura literal de los textos sino que introducen modificaciones que ayudan a crear un contexto cognitivo común (Ninio & Bruner, 1978; Haden et al., 1996, Stein & Rosemberg, 2012).

En Argentina, Peralta y Salsa (Peralta & Salsa, 2001; Salsa & Peralta, 2009) analizaron la interacción verbal materno-infantil en torno a libros con ilustraciones y sin texto en las que participaron 22 díadas madre-niño/a de 20 a 24 meses de distintos niveles socioeconómicos. Las madres de ambos grupos brindaban a los/as niños/as aproximadamente la misma cantidad de información simple (nombraban las ilustraciones espontáneamente o en respuesta a un pedido del niño/a). Específicamente, las madres de sectores medios realizaban elaboraciones más complejas sobre las figuras representadas, proporcionando información adicional relevante acerca de las ilustraciones, tales como la descripción de sus atributos o funciones y el establecimiento de relaciones entre los objetos (comparar, establecer semejanzas y diferencias). Ello generaba una mayor demanda de distanciamiento, en tanto exigía a los/as niños/as una elaboración más compleja sobre el contexto inmediato.

El trabajo de Weizman y Snow (2001) proporciona evidencia acerca del potencial del habla materna durante situaciones de lectura de textos informativos para promover los usos expositivos/explicativos del lenguaje. Analizaron el habla materna en diferentes contextos de actividad en el hogar -lectura de texto informativo, juego con imanes, lectura de cuento y comida- con niños/as de 5 años de nivel socioeconómico bajo de Estados Unidos. Los resultados pusieron de manifiesto que las conversaciones durante las situaciones de lectura del texto informativo y comida generaron la mayor cantidad de habla materna (en promedio, 800 palabras) en

comparación con las situaciones de juego y lectura de cuento (400 palabras en promedio). Asimismo, observaron que el uso por parte de las madres de un vocabulario sofisticado así como de estrategias que proporcionan información acerca del significado de las palabras en estas situaciones, se relaciona con la alfabetización y el proceso de escolarización primaria de los/as niños/as.

En una investigación llevada a cabo con niños/as de preescolar pertenecientes a familias angloparlantes y afroamericanas de Estados Unidos (Heath & Thomas, 1984), se observó que durante las situaciones de lectura de cuentos las madres formulaban preguntas que originaban explicaciones que respondían a “¿qué?” (what explanations) o a “¿por qué?” (reason explanations) y que éstos interrogantes orientaban a los/as niños/as en la identificación de las ideas principales, las motivaciones de los personajes y las razones de ocurrencia de un evento. Puede decirse que la atención conjunta en torno a la lectura junto con las estrategias de intervención de los/as adultos/as parecen facilitar la adquisición de vocabulario específico, la capacidad representacional infantil y el establecimiento de relaciones características del discurso expositivo/explicativo, como son las relaciones entre objetos, acciones y conceptos.

Por su parte, Pappas (1991, 1993) llevó a cabo una serie de estudios que, si bien fueron en el contexto del jardín de infantes, se focalizaron en el análisis de las habilidades para el procesamiento de textos expositivos por parte de 20 niños/as estadounidenses. Los/as niños/as “hacían que leían” tres textos narrativos y tres textos expositivos que habían sido leídos previamente por parte del experimentador. Se observó que durante la relectura de los textos expositivos los/as niños/as fueron capaces de sostener la coclasificación así como de emplear el vocabulario técnico propio de este tipo de textos (Kieras, 1985). A partir de estos resultados, la autora cuestiona el uso casi exclusivo de textos narrativos para la enseñanza en el contexto del Nivel Inicial.

En cuanto a las situaciones de juego, éstas constituyen una de las actividades principales en los primeros años de vida de los/as niños. En ellas, éstos/as se exponen a intercambios en los que deben justificar y coordinar sus acciones con las de otros/as (Sarlé, 2001). En las situaciones lúdicas, el lenguaje constituye uno de los principales medios para crear y sostener, en la interacción con otros, las reglas del juego, y desplegar la secuencia narrativa (Nelson, 1996; Seidman, Nelson & Gruendel, 1986), como así también para explicitar transformaciones simbólicas (Rosemberg & Menti, 2014; Sarlé, 2001).

Numerosos estudios realizados en torno al juego infantil han destacado la importancia que adquieren las interacciones para el desarrollo discursivo (Migdalek et al., 2014; Migdalek et al., 2015; Tamis-LeMonda & Bornstein, 1995; Roskos & Christie, 2001; Veneziano & Sinclair 1995, entre otros). Más específicamente, y en cuanto al discurso explicativo, en un estudio con niños/as bilingües (niños/as turcos/as que asistían a escuelas noruegas), Aukrust (2004) analizó ciertas características del discurso explicativo durante situaciones de juego de pares en el contexto escolar. Los resultados sugieren que el discurso espontáneo entre pares durante el juego contiene explicaciones relativamente complejas y que la exposición a ellas puede promover la adquisición de vocabulario y habilidades de definición propias del lenguaje académico.

Por su parte, Veneziano y Sinclair (1995) llevaron a cabo un estudio longitudinal en el cual audio-grabaron a 4 niños/as entre los 1;3 y 2;4 años de edad durante interacciones espontáneas en el hogar, las cuales incluyeron situaciones de lectura de cuento y juego, con el fin de estudiar la aparición y el desarrollo de cambios funcionales en su uso del lenguaje. Los autores encontraron que, muchas veces, los/as chicos/as producían explicaciones y justificaciones de su propio comportamiento, pero éstas también eran formuladas para dar cuenta de comportamientos imaginarios durante el juego. En este sentido, notaron que las explicaciones y las justificaciones servían para verbalizar estados que no eran observables para el/la otro/a interlocutor/a porque eran internos para el/la niño/a, o porque eran atribuidos a los personajes del juego.

En síntesis, las investigaciones realizadas sobre el desarrollo del discurso explicativo infantil tanto en situaciones de lectura compartida como en actividades de juego evidencian que, si bien los/as niños son capaces, desde pequeños/as, de elaborar estructuras conceptuales complejas, es fundamental la interacción con otros/as para la formulación de explicaciones y justificaciones.

### ***Objetivos de la investigación***

Teniendo en cuenta los antecedentes sobre el tema, el objetivo general del proyecto es contribuir al conocimiento de las experiencias lingüísticas tempranas en hogares de niños/as de 18 a 42 meses de diferentes grupos sociales de Argentina, atendiendo especialmente a aquellas situaciones que pueden promover el desarrollo del discurso expositivo/explicativo. Específicamente, se buscará:

-Identificar y describir las experiencias lingüísticas tempranas de niños/as de sectores de medios urbanos y de poblaciones urbanas en situación de pobreza, atendiendo especialmente a aquellas situaciones, tanto espontáneas como inducidas, que pueden promover el desarrollo del discurso expositivo/explicativo.

-Describir y analizar las características léxicas, sintácticas y discursivas de los usos expositivos/explicativos del lenguaje por parte de los/as niños/as y sus interlocutores en las situaciones identificadas.

-Analizar las relaciones entre las características de los usos explicativos/expositivos del lenguaje por parte de los/as niños/as y sus interlocutores y el desarrollo lingüístico y comunicativo del niño/a, el contexto de actividad, los procesos de interacción y el grupo social.

### ***Relevancia del tema***

La mayoría de las investigaciones centradas en el desarrollo discursivo se focalizaron en la narración (Fivush et al., 2006; McCabe et al., 2008; Nelson, 1996; entre muchos otros) por su importancia en el desarrollo cognitivo y socioemocional infantil. Existe una menor cantidad de estudios dedicados a la adquisición del discurso expositivo/explicativo a pesar de su relevancia para el desarrollo lingüístico y cognitivo, así como para la alfabetización y para una adecuada participación en las prácticas áulicas escolares (Heller, 2014; Pappas, 1991, 1993; Aukrust, 2004; Sepúlveda & Álvarez-Otero, 2010). Cabe destacar que la mayoría de ellas (Aukrust & Snow, 1998; Beals, 1993; Dickinson & Tabors, 2001; Hickling & Wellman, 2001) incluyeron poblaciones de habla inglesa y no han comparado las diferencias entre distintas situaciones en el contexto del hogar, ni las intervenciones en torno al discurso expositivo/explicativo que realizan los/as adultos/as en ellas.

La presente investigación resulta sumamente relevante para discutir, junto con otros/as colegas del grupo de trabajo, la importancia que adquiere el conocimiento de los discursos e interacciones que circulan en los hogares de los/as niños/as que asisten a los jardines de infantes de nuestra región. Teniendo en cuenta que los textos expositivos/explicativos están presentes en las prácticas escolares diarias, y que los conocimientos previos que los/s niños/as traen de sus experiencias cotidianas son fundamentales para la construcción del aprendizaje, los aportes del presente estudio invitan a reflexionar acerca de la importancia que adquiere el estudio del

desarrollo de este tipo de discurso durante la alfabetización temprana para la construcción de intervenciones educativas que resulten significativas para nuestros/as alumnos/as.

## ***Metodología***

Se adoptará un diseño transversal por edad (Babbie, 2000). Participarán 42 niños/as provenientes de hogares de circunstancias socioeconómicas medias y bajas (21 de cada grupo social) residentes en el AMBA considerando los siguientes grupos de edad: 18, 30 y 42 meses. Adicionalmente, se seleccionará una submuestra de cuatro niños (dos de cada grupo social) para realizar un seguimiento longitudinal entre los 18 y los 42 meses.

Se considera que una familia forma parte del grupo de población urbana en circunstancia socioeconómica vulnerada cuando la madre ha alcanzado como máximo el nivel secundario completo (hasta 12 años de escolaridad) y reside en una villa de emergencia de la Ciudad o del conurbano de Buenos Aires. Una familia se incluye dentro del grupo de sectores medios cuando la madre ha alcanzado un nivel educativo superior completo (16 años de escolaridad como mínimo) y vive en un barrio residencial de la Ciudad o la provincia de Buenos Aires.

Se combinarán procedimientos de análisis cualitativo y cuantitativo. El análisis cualitativo combinará el Método Comparativo Constante (Strauss & Corbin, 1991), con herramientas del análisis de la conversación (Goodwin, 2000; Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974) y la sociolingüística interaccional (Gumperz, 1982). Para el análisis cuantitativo se llevarán a cabo procesamientos estadísticos descriptivos e inferenciales.

## ***Grado de avance de la investigación***

Actualmente se está llevando a cabo el proceso de relevamiento de la información empírica. Ello requirió la toma de decisiones acerca de la selección y el contacto con los/as participantes, así como decisiones relativas a la selección de los materiales (libros, juguetes) a emplear en las situaciones inducidas en los hogares.

Para acceder al grupo de familias de circunstancia socioeconómica media se utilizó la red personal de las investigadoras y se hizo circular una convocatoria de participantes voluntarios/as que desearan colaborar con el proyecto. En cuanto a los hogares en situación de pobreza,

actualmente se está realizando la toma de datos en un barrio de la localidad de Derqui, Provincia de Buenos Aires. Las familias involucradas brindaron su consentimiento informado. La investigación cumple con los lineamientos para el comportamiento ético establecidos por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas de Argentina (CONICET, 2006).

Para la toma de datos en situaciones inducidas de lectura y juego, se seleccionaron diversos materiales acordes a la edad de desarrollo de cada grupo etario. Antes de comenzar con la filmación de ambas situaciones, la investigadora les propone a los/as cuidadores/as que usen los materiales con los/as niños/as como lo harían habitualmente, es decir, no se pauta ningún otro aspecto de las mismas (p.e., participantes, modalidades de interacción, duración, etc.). Para los/as niños/as de 18 y 30 meses, se seleccionó el texto narrativo *Ardilla tiene hambre* (Kitamura, 1996) y el texto informativo *Eres mi bebé* (Siminovich, 2014). En cuanto a los/as participantes de 42 meses, se sumó un texto narrativo más, *Perro y Gato se ensucian* (traducción propia de *Cat and dog in a mess*, de Rayner, 2006) y otro informativo de mayor complejidad titulado *Animales nocturnos* (Hedelin & Ristord, 2020).

En cuanto a los juegos, la investigadora les brinda a los/as niños/as y su cuidador/a los siguientes objetos: a los 18 meses, una torre de encastre y un rompecabezas de animales, a los 30 meses se suma un juego de construcción imantado y, a los 42 meses, se les brinda también un juego reglado similar al jenga.

Por otro lado, en la visita a los hogares, se les deja a las familias un grabador con su respectivo chaleco para que registren cuatro horas de interacciones cotidianas con los/as niños/as en su hogar. Asimismo, se les brinda el inventario McArthur Bates CDI (adaptación para el español rioplatense del Inventario 2: vocalizaciones, palabras y gramática, 16-30 meses) (Resches et al., 2021) para evaluar el desempeño lingüístico y comunicativo infantil. En el caso de las familias pertenecientes a grupos de circunstancias socioeconómicas medias lo completan de forma autónoma, previa explicación por parte de la investigadora, y, en el caso de las familias de circunstancias socioeconómicas vulneradas, se las asesora durante todo el tiempo que completan el cuestionario.

## **Discusión**

Diversas investigaciones han evidenciado la importancia del discurso expositivo/explicativo para el desarrollo lingüístico y cognitivo de los/as niños/as, así como su impacto en el posterior

proceso de escolarización. En este sentido, se ha indicado la relevancia que adquiere el estudio del desarrollo de este tipo de discurso en nuestra población, teniendo en cuenta, por un lado, que las experiencias tempranas que se dan en el hogar son cruciales para el desarrollo lingüístico y cognitivo, la alfabetización y los logros escolares, y por otro, la escasez de investigaciones realizadas en nuestro país al respecto.

De esta forma, la investigación que se está llevando a cabo retoma algunos aspectos centrales de aquellas que se consideran precedentes como, por ejemplo, la importancia que tienen las intervenciones de los/as adultos/as en las distintas situaciones cotidianas del hogar, cómo son las explicaciones que producen los/as niños/as y sus cuidadores/as tanto en situaciones de lectura compartida como de juego, entre muchas otras. Resulta interesante brindar evidencia adicional acerca de lo que sucede en las infancias de distintos grupos sociales de nuestro país al respecto a fines de diseñar propuestas de enseñanza que tengan en cuenta los conocimientos y habilidades con las que llegan los/as niños/as al ingresar a la escuela, sobre todo teniendo en cuenta que las relaciones conceptuales generales y el vocabulario específico que configuran esta forma de discurso constituyen el objeto de aproximación de los intercambios en la escuela.

Por último, es importante señalar que, durante la recolección de datos se han observado aspectos que es necesario tener en cuenta. Por ejemplo, se vio que, durante las situaciones de lectura compartida en hogares pertenecientes a familias en situación de pobreza, algunas madres no contaban con los recursos necesarios para poder leerles a sus hijos/as o no se animaban a hacerlo. Es por ello, y para resguardar la validez ecológica, que en el presente estudio no se pautó previamente quiénes debían participar de las situaciones ni cómo hacerlo. En este sentido, pueden participar hermanos/as mayores, primos/as, tíos/as, abuelos/as que estuvieran escolarizados/as. Asimismo, pueden mirar las ilustraciones y conversar a partir del texto, sin que sea necesaria su lectura literal. Esto invita a reflexionar acerca de la importancia de tener en cuenta diversas situaciones de interacción en el hogar donde se puede llegar a dar este tipo de discurso, sobre todo teniendo en cuenta la desigualdad de acceso a los recursos en la que se encuentran muchas familias de nuestro país.

## ***Bibliografía***

Aukrust, V. G. (2004). Explanatory discourse in young second language learners' peer play. *Discourse Studies*, 6(3), 393-412.

- Aukrust, V. & Snow, C. (1998). Narratives and explanations during mealtime conversations. *Language in Society*, 27(2), 221-246.
- Babbie, E. (2000). *Fundamentos de la investigación social*. USA: Thomson Editores.
- 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.
- Beals, D. (1993). Explanatory talk in low-income families' mealtime conversations. *Applied Psycholinguistics*, 14, 489-513.
- Blum-Kulka, S. (2002). 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). London: Taylor & Francis.
- Bruner, J. (1986). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.
- Callanan, M. & Oakes, L. (1992). Preschoolers' questions and parents' explanations: Causal thinking in everyday activity. *Cognitive Development*, 7(2), 213-233.
- Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. (2006). Lineamientos para el comportamiento ético en las Ciencias Sociales y Humanidades, Resolución 2857/06. <https://www.conicet.gov.ar/wp-content/uploads/RD-20061211-2857.pdf>
- 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.
- Fivush, R., Haden, C. A. & Reese, E. (2006). Elaborating on elaborations: The role of maternal reminiscing style in cognitive and socioemotional development. *Child Development*, 77, 1568-1588.
- 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.
- Goodwin, C. (2000). Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of pragmatics*, 32(11), 1489-1522
- Gumperz, J. (1982). The linguistic bases of communicative competence. En D. Tannen (Ed.) *Analyzing discourse: text and talk*. Washington DC: Georgetown Univ. Press.
- 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.
- Heath, S. & Thomas, C. (1984). The achievement of preschool literacy for mother and child. En H. Goelman, A. Oberg & F. Smith (eds.), *Awakening to literacy* (pp.51-72). Portsmouth:

Heinemann.

Hedelin, P. & Ristord, E. (2020). *Animales nocturnos*. Barcelona: Combel.

Heller, V. (2014). Discursive practices in family dinner talk and classroom discourse: A contextual comparison. *Learning, Culture and Social Interaction*, 3(2), 134-145.

Hickling, A. K. & Wellman, H. M. (2001). The emergence of children's causal explanations and theories: Evidence from everyday conversation. *Developmental Psychology*, 37(5), 668-683.

Hirsh-Pasek, K. (2020). Not just the linguistic factor! Associations between maternal child directed speech and cognitive and socio-emotional competencies. *ICIS*, 6-9. <https://infantstudies.org/congress-2020/>

Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development*, 74(5), 1368-1378.

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.

Kitamura, S. (1996) *Ardilla tiene hambre*. México: Fondo de Cultura Económica.

Legare, C. (2012). Exploring explanation: Explaining inconsistent evidence informs exploratory hypothesis-testing behavior in young children. *Child Development*, 83, 173-185.

Legare, C. & Clegg, J. (2014). The development of children's causal explanations. En Robson, S. & Flannery Q. (Ed.). *The Routledge International Handbook of Young Children's Thinking and Understanding*. NY: Routledge.

McCabe, A.; Bailey, A. & Melzi, G. (2008). Spanish-language narration and literacy: Culture, cognition, and emotion. NY: Cambridge University Press.

Menti, A. & Rosemberg, C. (2014) ¿Cómo se Llama? ¿Qué Significa? Análisis de las interacciones docente-alumno en el tratamiento de palabras desconocidas. *Psykhé*, 23(1), 1-13.

Migdalek, M., Rosemberg, C., Arrue J. (2015) Argumentación infantil en situaciones de juego: diferencias en función del contexto. *Propuesta Educativa*, 44, 79-88.

Migdalek, M., Santibañez, C., Rosemberg, C. (2014) La génesis de la argumentación. Un estudio con niños de 3 a 5 años en distintos contextos de juego. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 19(3), 251-267.

Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development*. NY: Cambridge University Press.

- Nelson, K. (2007). *Young minds in social worlds. Experience, meaning and memory*. Cambridge: Harvard University Press.
- Ninio, A. & Bruner, J. (1978). The achievement and antecedents of labeling. *Journal of Child Language*, 5, 1- 15.
- Pappas, C. (1991). Fostering full access to literacy by including information books. *Language Arts*, 68, 111-151.
- Pappas, C. (1993). Is narrative "primary"? Some insights from kindergartners' pretend readings of stories and information books. *Journal of Reading Behavior: A Journal of Literacy*, 25, 97-129
- Peralta, O. & Salsa A. (2001). Interacción materno-infantil con libros con imágenes en dos niveles socioeconómicos. *Infancia y aprendizaje*, 24(3), 325-339.
- Resches, M., Querejeta, M., Kohan Cortada, A. & Laguens, A. (2021). Adaptación y normativización del Inventario del Desarrollo Comunicativo Mac Arthur Bates (CDI-Forma II) al español rioplatense. *Revista Iberoamericana de Psicología*. 14(3), 107-120.
- Rayner, S. (2006). *Cat and dog in a mess*. UK: Harper Collins Publishers.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. Buenos Aires: Paidós.
- Rosemberg, C. R. (2009). Las situaciones de juego: una matriz para el desarrollo infantil. En P. M. Sarlé (Coord.), *Lo importante es jugar* (pp. 41-56). Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Roskos, K. & Christie, J. (2001). Examining the play-literacy interface: A critical review and future directions. *Journal of Early Childhood Literacy*, 1, 59-89.
- Sacks, H.; Schegloff, E. & Jefferson, G. (1974). A simple systematic for the organization of turn taking in conversation. *Language*, 50(4), 696-735.
- Salsa A. & Peralta, O. (2009). La lectura de material ilustrado: resultados de una intervención con madres y niños pequeños de nivel socioeconómico bajo. *Infancia y aprendizaje*, 32(1), 3-16.
- Sarlé, P. & Rosemberg, C. (2015). *Dale que? Juego dramático y el desarrollo del lenguaje en niños pequeños*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Sarlé, P. M. (2001). *Juego y aprendizaje escolar: los rasgos del juego en la educación infantil*. Buenos Aires: Novedades Educativas
- 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). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Sepúlveda, A.; Álvarez-Otero, B. (2010). El aprendizaje de los usos expositivos del lenguaje. *Revista Ciencias de la Salud*, 8(2), 45-59.
- Siminovich, L. (2014). *Eres mi bebé: en la granja*. Buenos Aires: Editorial Catapulta.
- 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.
- Snow, C. & Beals, D. (2006). Mealtime talk that supports literacy development. *New directions for child and adolescent development*, (111), 51-66.
- Stein, A., Migdalek, M. & Rosemberg, C. R. (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. & Rosemberg, C. R. (2012). Compartir cuentos en el hogar. Diferentes estilos de lectura en poblaciones urbano marginadas de Argentina. *Infancia y aprendizaje*, 35(4), 405-419.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1991). *Basics of qualitative research. Grounded theory. Procedures and techniques*. USA: Sage Publications.
- Tamis-LeMonda, C. S., & Bornstein, M. H. (1995). Variation in children's exploration, nonsymbolic and symbolic play: An explanatory, multi-dimensional framework. En C. Rovee Collier, C. & L. Lipsett, L. (1996) *Advances in infancy research* (Vol. 10). Norwood, N.J: Alex Pub. Corp.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Veneziano, E. & Sinclair, H. (1995). Functional changes in early child language: the appearance of references to the past and of explanations. *JCL*, 22, 557-581
- Veneziano, E. (2001). Interactional processes in the origins of the explaining capacity. En K. Veneziano, E. & Sinclair, H. (1995). Functional changes in early child language: the appearance of references to the past and of explanations. *JCL*, 22, 557-581
- Vygotsky, L. (1964). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Lautaro.
- Weizman, Z. O. & Snow, C. E. (2001) Lexical input as related to children's vocabulary acquisition: effects of sophisticated exposure and support for meaning. *Developmental Psychology*, 37(2), 275-279.
- Werstch, J. (1979). From social interaction to higher psychological processes. *Human Development*, 51(1), 66-79.