

12

CONFLUENCIA DE SABERES

Revista de Educación y Psicología

DOSSIER

Investigar en Psicología Educacional:
miradas actuales de un campo en movimiento

Coordinan

Mariano Castellaro, Silvina Márquez, Judit Goñi,
Lautaro Steimbregger y Alejandra Stein



EQUIPO EDITORIAL

- **Directora**
María José Laurente, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Editora Asociada**
Silvina Márquez, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Editorxs de Secciones**
Lautaro Steimbregger, IPEHCS, CONICET-Universidad Nacional del Comahue, Argentina
Laura Cecilia Martín, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
María Laura Orlandini, CEIE, CONICET-Universidad Nacional de Río Negro, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
Danilo Jorge Sans, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
Florencia Scilipoti, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Secretarixs de Diseño y Corrección de Estilo**
Lautaro Steimbregger, IPEHCS, CONICET-Universidad Nacional del Comahue, Argentina
María Laura Orlandini, CEIE, CONICET-Universidad Nacional de Río Negro, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Editora Técnica**
Florencia Scilipoti, Universidad Nacional del Comahue, Argentina

INVESTIGAR EN PSICOLOGÍA EDUCACIONAL: MIRADAS ACTUALES DE UN CAMPO EN MOVIMIENTO

Coordinan: Mariano Castellaro, Silvina Márquez, Judit Goñi, Lautaro Steimbregger y Alejandra Stein

- PRESENTACIÓN DEL DOSSIER

- **MARÍA ELIANA IBAÑEZ Y MAIA JULIETA MIGDALEK**

La contingencia de los enunciados docentes en distintas configuraciones de intercambio del jardín maternal y la sala de tres años

The contingency of teacher emissions in different exchange configurations of maternal garden and three-year-old classrooms

- **ELIANA GONZÁLEZ LYNN Y CELIA ROSEMBERG**

La lectura compartida con niños pequeños: explorando la construcción del discurso explicativo desde una perspectiva multimodal

Shared reading with young children: exploring the construction of expository discourse from a multimodal perspective

- **MICHEL DIBARBOURE**

Lecturas que subjetivan: la función clínica del cuento en la producción simbólica infantil en la escuela

Subjectivating readings: the clinical function of the tale in children's symbolic production at school

- **PAULA DIAZ Y OLGA PERALTA**

Tecnología digital en la educación inicial: percepciones docentes y su impacto en las prácticas pedagógicas

Digital technology in early childhood education: teacher perceptions and their impact on pedagogical practices

- **AILÉN LAURA REY Y ANA BORGABELLO**

Construcción del Cuestionario de Percepción Estudiantil del Estilo de Docencia (CPEED) para su administración en el contexto universitario

Construction of the Student Perception of Teaching Style Questionnaire (CPEED) to be administrated in the university context

- **EDUARDO GABRIEL BARRIOS-PÉREZ**

Entornos Personales de Aprendizaje y su papel en la formación de habilidades investigativas: un análisis entre estudiantes de Comunicación en Veracruz

Personal Learning Environments and their role in developing research skills: an analysis among Communications students in Veracruz

La lectura compartida con niños pequeños: explorando la construcción del discurso explicativo desde una perspectiva multimodal

Shared reading with young children: exploring the construction of expository discourse from a multimodal perspective

ELIANA GONZÁLEZ LYNN* Y CELIA RENATA ROSEMBERG**

Recibido
05|05|25

Aceptado
15|09|25

Dossier

RESUMEN

Las interacciones tempranas se configuran como espacios de enseñanza implícita donde los sujetos aprenden diferentes formas de discurso extendido. Investigaciones previas mostraron la relevancia del discurso expositivo/explicativo para el desarrollo lingüístico y cognitivo infantil, la alfabetización y la escolarización. Teniendo en cuenta que su adquisición temprana ha sido poco estudiada, el objetivo del presente artículo es analizar la co-construcción de explicaciones durante situaciones de lectura compartida de distintos textos en el hogar. El corpus analizado comprende 14 situaciones videofilmadas de lectura -7 de cuentos y 7 de textos expositivos- en hogares de 7 niños/as de 30 meses de sectores medios de Buenos Aires. Desde una perspectiva multimodal, se combinaron procedimientos cualitativos y cuantitativos mediante análisis estadístico descriptivo e inferenciales. Se identificaron 102 unidades de discurso explicativas durante la lectura de cuentos y 142 en textos expositivos, representando el 42% y el 53% del habla total. Durante la lectura del cuento, los/as participantes produjeron explicaciones más demandantes cognitivamente, esto podría deberse a una mayor familiaridad con este tipo de textos. En los intercambios en torno a la lectura del texto expositivo,

118

* Licenciada y Profesora en Letras (UBA). Profesora de la materia "Enseñanza de la Lengua 1" en distintos Institutos de Formación Docente de CABA. Pertenencia institucional: Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología y Matemática experimental. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CIIPME-CONICET). ORCID: 0000-0002-8212-0457. Correo electrónico: elianalynn1203@gmail.com

** Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación (UBA). Doctora de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Profesora Titular de la materia "Investigación Educacional I" de la carrera de Ciencias de la Educación (UBA). Directora del Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CIIPME-CONICET). ORCID: 0000-0002-5343-5652. Correo electrónico: crrose@gmail.com

predominaron explicaciones menos complejas, posibilitando un rol infantil más activo en su elaboración. En el 69% de las unidades, los/as participantes utilizaron gestos junto al habla explicativa. Se destaca el potencial de las interacciones acerca de la lectura compartida de textos en el hogar para el desarrollo del discurso expositivo/explicativo y la importancia de su análisis atendiendo a la producción simultánea de gestos y habla.

Palabras clave: lectura compartida, discurso expositivo/explicativo, multimodalidad, infancia, contexto del hogar.

ABSTRACT

Early interactions are shaped as spaces of implicit teaching where individuals learn different forms of extended discourse. Previous research has shown the relevance of expository/explanatory discourse for children's linguistic and cognitive development, as well as for literacy and schooling. Given that its early acquisition has been little studied, the aim of this article is to analyze the co-construction of explanations during shared reading situations of different types of texts at home.

The corpus analyzed includes 14 videotaped reading situations—7 of stories and 7 of expository texts—in the homes of seven 30-month-old children from middle-class neighborhoods in Buenos Aires. From a multimodal perspective, qualitative and quantitative procedures were combined, using descriptive and inferential statistical analysis. A total of 102 explanatory discourse units were identified during storybook reading and 142 during expository text reading, representing 42% and 53% of total speech. During storybook reading, participants produced cognitively more demanding explanations, which could be due to greater familiarity with this type of text. In the exchanges surrounding the reading of the expository text, less complex explanations predominated, allowing for a more active role for children in their elaboration. In 69% of the units, participants used gestures in addition to explanatory speech. These findings highlight the potential of shared reading interactions at home for the development of expository/explanatory discourse, as well as the importance of analyzing them by attending to the simultaneous production of gesture and speech.

Key words: shared reading, explanatory discourse, multimodality, early childhood, home context.

Introducción

El objetivo del presente estudio es analizar la construcción interaccional de unidades de discurso explicativas (Quasthoff *et al.*, 2017) durante dos situaciones de lectura compartida en las que participan niños y niñas de 30 meses de edad que viven en hogares en circunstancias socioeconómicas medias en la Ciudad de Buenos Aires. Considerando que en las interacciones los sujetos recurren a diferentes recursos semióticos para sostener la conversación (Goodwin, 2007), se propone un abordaje multimodal de dichas situaciones.

Tal como señalan investigaciones previas del campo de la psicolingüística actual (Nelson, 2007; Tomasello, 2008) que retoman postulados centrales de la psicología sociocultural (Rogoff, 1993; Vygotsky, 1964), las actividades compartidas de las que los/as niños/as participan desde muy pequeños/as les permiten desarrollarse lingüística y cognitivamente (Leech *et al.*, 2020) y, posteriormente, influyen en los procesos de alfabetización y escolarización (Heller, 2014).

Entre los conocimientos que los/as niños/as adquieren en estos contextos, se destacan las distintas formas de discurso extendido —como la narración, la explicación y la argumentación— que se configuran como herramientas fundamentales para la comunicación y el pensamiento (Heller, 2014; Snow *et al.*, 2007; Snow y Uccelli, 2009). A diferencia de la narración, que ha sido ampliamente estudiada dada su relevancia para el desarrollo lingüístico, cognitivo y socioemocional infantil (McCabe *et al.*, 2008; Nelson, 2007; Shiro, 2012), los estudios centrados en el desarrollo temprano del discurso expositivo/explicativo son más escasos. Cabe notar, sin embargo, que esta forma de discurso está presente en intercambios comunicativos tanto del contexto del hogar como del escolar (Aukrust, 2004; Blum-Kulka *et al.*, 2010).

Teniendo en cuenta que dichas investigaciones fueron realizadas con niños/as de otras regiones y no abordaron la producción de esta forma de discurso desde una perspectiva multimodal, el presente trabajo se propone explorar el uso de habla explicativa durante situaciones de lectura compartida de niños/as argentinos/as junto a sus cuidadores/as. Con este objeto, se relevan las investigaciones previas que abordaron el desarrollo del discurso expositivo/explicativo de forma temprana y, luego, los estudios focalizados específicamente en su desarrollo durante situaciones de lectura compartida en el hogar.

El desarrollo temprano del discurso expositivo/explicativo en el hogar

Desde las primeras justificaciones hacia la elaboración de discurso expositivo/explicativo en distintos contextos conversacionales

Los estudios que atendieron al desarrollo del discurso expositivo/explicativo identificaron el uso infantil de esta forma de discurso durante las interacciones adulto/a-niño/a cerca de los 18 meses de edad. Veneziano y Sinclair (1995) filmaron y audiograbaron longitudinalmente a cuatro niños/as de hogares suizos de sectores medios y evidenciaron que las primeras explicaciones tienen lugar antes de los 2 años de edad, durante la transición de las emisiones conformadas por una sola palabra a las multipalabra, en situaciones cotidianas de juego, lectura y comida junto con sus cuidadores/as. Durante dichas actividades, los/as niños/as elaboran explicaciones y justificaciones de su propio comportamiento, dando cuenta del proceso de apropiación por parte de los sujetos de las características funcionales y sociocognitivas del lenguaje.

Un estudio de revisión de Wei *et al.* (2025) analizó investigaciones que abordaron el lenguaje descontextualizado, es decir, aquél referido a conceptos y eventos abstractos o desplazados del contexto inmediato, por su importancia para el fortalecimiento del desarrollo lingüístico, cognitivo y socioemocional infantil. Así, hallaron investigaciones que registraron la producción de explicaciones por parte de niños/as y sus interlocutores/as -incluidas las de “qué”, “por qué” y “cómo”- que transmitían conexiones causales u otras relaciones entre objetos, eventos, conceptos o conclusiones. Las explicaciones cumplían distintas funciones en las conversaciones cotidianas: eran utilizadas para definir, describir o inferir las causas de distintas emociones. A su vez, los/as participantes recurrían a diversos recursos lingüísticos para construir las explicaciones, tales como conectores causales y relacionales, marcadores lingüísticos o indicadores sintácticos.

Estudios con niños/as mayores (Hickling y Wellman, 2001; Legare y Clegg, 2014; Veneziano, 2001) mostraron que, entre los 3 y los 4 años, los sujetos son capaces de producir explicaciones coherentes y relevantes con un objetivo comunicativo, demostrando una sensibilidad hacia el contexto y sus interlocutores/as. Observaron que los/as niños/as demandaban y producían explicaciones no solo con el fin de controlar o actuar sobre los fenómenos de su vida cotidiana, sino también para conocer acerca del mundo. El estudio de Hickling y Wellman (2001), en el cual se analizaron los modos de razonamiento en las explicaciones infantiles tempranas que eran producidas por niños/as hablantes de inglés —los 2 años y medio y los 5 años de edad— de sectores medios de Estados Unidos, puso de manifiesto

que si bien las explicaciones infantiles referían, principalmente, a estados internos y a actividades humanas, también se relacionaban con información sobre animales y objetos físicos. Para lograrlo, los/as niños/as recurrían a modalidades de razonamiento social, físico y biológico, a la vez que predominaban las explicaciones de causalidad.

Por su parte, Veneziano (2001) estudió la forma en que surgía la producción de explicaciones durante las interacciones tempranas madre-niños/as hablantes de francés y, específicamente, los procesos subyacentes que justificaban dicho surgimiento. El análisis longitudinal de intercambios entre dos cuidadoras y sus hijos/as entre los 2 y los 5 años de edad durante actividades cotidianas —como situaciones de lectura o comida— evidenció que los/as niños/as producían explicaciones para justificar las primeras oposiciones a sus cuidadoras, incluso sin ninguna pregunta previa por parte de las mismas y que la mayoría transmitían una intención, voluntad u opinión sobre las actividades o los objetos diferente a la propuesta por las madres.

En nuestro país, Stein *et al.* (2020) analizaron la estructura y el anclaje interaccional de unidades de discurso narrativas, explicativas y argumentativas durante situaciones de comida en hogares de niños/as de cuatro años de sectores medios. Los resultados evidenciaron que la mayoría de los/as niños/as se desempeñaban activamente en la producción de narraciones, a la vez que, en mayor medida, escuchaban la producción de explicaciones por parte de los/as adultos/as que compartían momentos con ellos/as. En este sentido, las autoras señalaron que esto podría deberse a la asimetría que se da en el conocimiento que tienen los/as cuidadores/as sobre ciertos fenómenos que son explicados a los/as niños/as mediante este tipo de discurso.

Si bien son limitadas, se hallaron investigaciones abordaron el desarrollo de esta forma de discurso desde una perspectiva multimodal. Colletta y Pellenq (2016) realizaron un estudio longitudinal con niños/as franceses de entre 3 y 11 años donde analizaron la producción de habla explicativa con el objeto de explorar las conductas gestuales y discursivas infantiles y cómo las mismas se asociaban al desarrollo del lenguaje. Para esto, videofilmaron conversaciones de los/as niños/as con sus cuidadores/as en contexto experimental e intercambios en situaciones de enseñanza en el nivel inicial. Los resultados evidenciaron correlaciones significativas entre las medidas de producción lingüística y gestual en las explicaciones: cuando los/as niños/as eran mayores, no solo aumentaba la producción lingüística sino también la gestual. Asimismo, señalaron que los cambios que se observan en la progresión de dichas categorías gestuales, presentes en el habla explicativa infantil, permiten dar cuenta del desarrollo de capacidades cognitivas más elevadas relacionadas con las representaciones abstractas.

La investigación de Alamillo *et al.* (2012) realizada con 84 niños/as hablantes de francés de 6 y 10 años de edad, exploró la producción infantil de discurso narrativo y explicativo, así como el uso de distintos gestos, luego de que los sujetos vieran un video animado. Los resultados mostraron que los/as niños/as mayores producían una mayor cantidad de gestos por cláusula que los/as más pequeños/as. Además, se observó que la tasa de gestos era mayor durante la producción de explicaciones frente a las narraciones en ambos grupos de edad. Sumado a ello, hallaron que los/as más pequeños/as utilizaban más gestos de tipo interactivos o performativos -aquellos que verifican la atención de su interlocutor o que marcan el fin de los enunciados- que los/as mayores. Se evidencia así que el comportamiento lingüístico y gestual infantil varía no sólo según la edad sino también según la tarea lingüística en la que están involucrados/as.

Las situaciones de lectura compartida en el hogar y el desarrollo del discurso expositivo/explicativo

Las situaciones de lectura compartida son centrales para el desarrollo de la cognición y el aprendizaje del lenguaje oral y escrito (Grolig *et al.*, 2020; Ninio y Bruner, 1978). Como mostraron distintos trabajos, las estrategias de los/as cuidadores/as generan oportunidades para que los/as niños/as amplíen el conocimiento del mundo que los/as rodea, desarrollen habilidades de comprensión y producción de distintos tipos de textos, amplíen su vocabulario, entre otras. A su vez, se ha señalado que estos aprendizajes inciden en el desarrollo de la capacidad representacional (Contin y Rodríguez Garrido, 2021; Leech *et al.*, 2020; Rosemberg y Stein, 2014).

Las investigaciones realizadas en torno a la lectura compartida de textos en el hogar (Lever y Sénéchal, 2011; Mareovich *et al.*, 2024; Stein y Rosemberg, 2012; entre otras) evidenciaron que estas situaciones son altamente dialogadas. Los/as cuidadores/as no se limitan a hacer una lectura lineal de la historia, sino que introducen distintas modificaciones que crean un contexto cognitivo común. Particularmente, el trabajo de Sigel (2002) analizó las estrategias de interacción de los/as adultos/as que conducían a los/as niños/as a separarse o distanciarse del entorno inmediato, trasladándose mentalmente al pasado o al futuro. Estas estrategias fueron analizadas según su nivel de distanciamiento del contexto inmediato, pudiendo ser de nivel bajo, medio o alto. Estas últimas resultan fundamentales, ya que favorecen el desarrollo de competencias representativas relacionadas con las habilidades de planificación, anticipación y recuerdo de experiencias que impactan positivamente en el desarrollo tanto lingüístico como cognitivo infantil.

Una serie de estudios abordaron específicamente la lectura compartida de cuentos y su relación con el desarrollo del discurso expositivo/explicativo infantil (Grolig, 2020; Heath y Thomas, 1984; Stein *et al.*, 2021; Stein y Rosemberg, 2012). En primer lugar, un estudio llevado a cabo con familias angloparlantes de Estados Unidos (Heath y Thomas, 1984) registró que las madres realizaban una lectura dialógica que daba lugar a diferentes explicaciones. Así, formulaban preguntas que originaban explicaciones que respondían a la pregunta “¿qué?” (*what explanations*) orientadas a que los/as niños/as identifiquen aspectos centrales de la historia, e intervenciones relacionadas con las motivaciones de los personajes o las razones de la ocurrencia de un evento a partir de preguntas encabezadas con “¿Por qué?” (*reason explanations*), lo que permitía desplegar unidades explicativas con distintos niveles de complejidad.

En nuestro país, una investigación de Stein y Rosemberg (2012) analizó cualitativamente las intervenciones de los/as adultos/as y niños/as mayores que interactuaban con niños/as de 4 años de edad en situaciones de lectura de cuentos con ilustraciones en hogares de poblaciones marginadas. En cuanto al discurso expositivo/explicativo, los resultados evidenciaron que, a partir de la lectura conjunta del texto y las imágenes se creaba una versión “híbrida” en la que las madres, al incluir explicaciones adicionales, se adelantaban a eventuales obstáculos en la comprensión infantil. A su vez, la referencia conjunta a las ilustraciones permitía que el/la niño/a muestre, por medio de deícticos y de señalamientos, la comprensión que poseía de los objetos y sus relaciones. Teniendo esto en cuenta, las madres realizaban intervenciones que generalizaban o expandían el significado de los objetos y eventos presentes en el texto por medio de distintas preguntas, promoviendo el desarrollo lingüístico y cognitivo de los/as niños/as.

Otro estudio de Stein *et al.* (2021), realizado con niños/as de 30 y 42 meses de sectores medios de Buenos Aires, se centró en la producción de habla explicativa durante situaciones de lectura de cuentos en el hogar. Se observó que el habla explicativa representó entre un 34% y un 39% del habla total de las interacciones. Si bien las madres iniciaban la mayoría de las unidades de discurso explicativas, los/as niños/as —solos/as o con su madre— tenían un papel importante en su producción, evidenciando que la lectura de cuentos facilitaba tanto la producción de habla explicativa como la participación infantil. A su vez, hallaron unidades explicativas que expresaban relaciones de causalidad, estados internos y definiciones/descripciones de objetos, personajes y acciones. En cuanto al nivel de distanciamiento, cuando los/as niños/as eran menores predominaban las unidades de nivel bajo; sin embargo, se registró una mayor cantidad de unidades de nivel alto en las situaciones con los/as niños/as mayores, lo que indicaría una progresión en su capacidad lingüística y cognitiva.

Aunque son escasas, algunas investigaciones analizaron los usos expositivos/explicativos del lenguaje en situaciones de lectura de textos informativos. Weizman y Snow (2001) examinaron el habla materna en diferentes contextos de actividad en los hogares de 53 niños/as de 5 años de nivel socioeconómico bajo de Estados Unidos. Los resultados evidenciaron que las conversaciones durante las situaciones de lectura del texto informativo generaron una mayor cantidad de habla materna -en promedio, 800 palabras- en comparación con las situaciones de juego y lectura de cuento -400 palabras-. Asimismo, observaron que durante la lectura del texto informativo, las madres utilizaban un vocabulario más técnico o sofisticado, así como estrategias que proporcionaban información acerca del significado de algunas palabras. Esto incidía en el proceso de alfabetización y escolarización de los/as niños/as.

En Argentina, Salsa y Peralta (2009) evaluaron el impacto de una intervención focalizada en reforzar las estrategias que utilizaban 10 madres de nivel socioeconómico bajo con sus hijos/as de 34 meses de edad durante la lectura compartida de material ilustrado. Si bien hallaron que algunas intervenciones estimulaban el uso de vocabulario nuevo y lenguaje descontextualizado, luego de la intervención las madres elaboraban preguntas que permitían establecer semejanzas y diferencias entre las figuras, evocar experiencias personales de los/as niños/as o evidenciar relaciones de causa-efecto. A su vez, favorecían la participación activa de los/as niños/as ya que conversaban sobre los elementos que aparecían en las imágenes, muchas veces demandando un mayor distanciamiento cognitivo (Sigel, 2002) al incorporar lenguaje descontextualizado.

Otro grupo de investigaciones tuvo como propósito evidenciar las ventajas de utilizar libros informativos en las aulas para enseñar conceptos y vocabulario científico en edades tempranas (Broemmel *et al.*, 2021; Chapman, 2007). Se señaló que los/as niños/as no solo disfrutaban del trabajo con estos materiales, sino que participar de intercambios en torno a estos textos, donde se producen distintos tipos de explicaciones tanto por parte de los/as niños/as como de los/as docentes, fomenta el conocimiento infantil sobre el mundo físico, natural y social, y ello, a su vez, contribuye a una mayor comprensión lectora y al aprendizaje en general.

Es importante destacar también estudios que compararon la producción lingüística infantil durante situaciones de lectura de textos narrativos y no narrativos (Anderson *et al.*, 2012; Mareovich y Peralta, 2023; Price *et al.*, 2009). En primer lugar, Anderson *et al.* (2012) estudiaron los intercambios entre 40 cuidadores/as y sus niños/as de 3 y 4 años durante la lectura compartida de un texto narrativo y otro informativo. Analizaron el tipo de preguntas que hacían ambos/as participantes, con qué frecuencia y el nivel de distanciamiento que tenían, y si el género del texto

impactaba en dichas preguntas. Los resultados evidenciaron que los/as cuidadores/as eran los/as que realizaban, en ambas situaciones, la mayor parte de las preguntas. Las mismas se enfocaban en los conocimientos presentes en los textos que eran conocidos por los/as niños/as. En cuanto al nivel de distanciamiento, en ambos casos el 65% de las preguntas presentaron un nivel de distanciamiento bajo y solo el 35% demandaron un nivel más alto. Sin embargo, los textos informativos suscitaron más preguntas de asociación —categorizadas como de nivel alto—.

Price y colaboradores (2009) registraron el habla extratextual de 62 cuidadores/as junto a sus hijos/as de 3 y 4 años durante la lectura compartida de cuentos y textos informativos. A partir del análisis de las videofilmaciones, observaron que las intervenciones, tanto de los/as adultos/as como de los/as niños/as, eran mayores durante la lectura de textos expositivos. En cuanto al nivel de distanciamiento, los/as adultos/as incorporaban mayor cantidad de emisiones de nivel alto durante la lectura de textos expositivos en comparación con los libros de cuentos. Se halló también que la longitud media de las expresiones extratextuales de los/as adultos/as era más extensa durante la lectura de los textos expositivos, y que los intercambios contenían una diversidad de vocabulario significativamente mayor.

En nuestra región, el estudio de Mareovich y Peralta (2023) realizado con niños/as de entre 3 y 4 años evaluó el aprendizaje de nuevos conceptos a partir del uso de cuentos y manuales elaborados por las investigadoras. El procedimiento se organizó en tres momentos: pretest, sesiones en el aula y postest. Algunos/as de los/as niños/as se enfrentaban a los conceptos en situaciones de lectura de cuentos y otros a partir de la lectura de manuales. Si bien los resultados evidenciaron que los cuentos presentan ventajas a la hora de enseñar conceptos nuevos en el nivel inicial, las autoras destacan que podría deberse a la familiaridad que suelen tener los/as niños/as con estos textos, a diferencia de los informativos. Se resalta la importancia de presentar diversos tipos de materiales, narrativos y expositivos, desde los primeros años de vida para potenciar el aprendizaje infantil.

En suma, las investigaciones relevadas muestran que la participación de los/as niños/as en situaciones de lectura compartida, tanto de cuentos como de textos expositivos/informativos, permiten que los/as niños/as desarrollen el discurso expositivo/explicativo. Sin embargo, la mayoría involucró población de habla inglesa y no tuvo en cuenta la construcción de las unidades de discurso explicativas en interacciones a las que se recurre a distintos modos semióticos. A su vez, no han realizado una comparación sistemática de los intercambios que se dan en torno a la lectura de distintos tipos de textos.

El presente estudio

En este marco, el presente estudio tiene por objeto analizar comparativamente la producción de discurso expositivo/explicativo durante dos situaciones de lectura (de cuentos y de texto expositivo/informativo) de las que participan 7 niños/as de 30 meses de edad de circunstancia socioeconómica media del Área Metropolitana de Buenos Aires. Se busca dar cuenta de los siguientes interrogantes:

1. ¿Qué cantidad de habla explicativa producen los/as participantes durante cada situación de lectura y cuál es el rol que asumen los/as niños/as en la elaboración de dichas explicaciones?
2. ¿Qué tipo de unidades de discurso explicativas se producen en cada caso y cuál es su nivel de distanciamiento del contexto inmediato de lectura?
3. ¿Qué características asumen las interacciones en cuanto al uso de gestos en la elaboración de unidades explicativas? ¿Qué tipos de gestos producen los/as participantes junto al habla explicativa? ¿Cuál es su función en la construcción de las unidades explicativas?

Teniendo en cuenta la revisión de antecedentes, donde se evidencian diferencias en el habla de los/as participantes según el tipo de texto leído, se espera encontrar diferencias en la participación de los/as interlocutores/as, el tipo y la cantidad de unidades explicativas, y su grado de distanciamiento del contexto inmediato. Se asume también que los gestos tendrán un rol en la construcción de las unidades explicativas.

Metodología

Corpus y participantes

Se analizaron 14 situaciones de lectura compartida —7 de lectura de cuento y 7 de lectura de texto expositivo/informativo— registradas en los hogares de 7 niños/as (3 niñas y 4 niños) de sectores medios de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina, cuando tenían 30 meses de edad (m: 30,02 meses; de: 0,39). Cada niño/a participó de la lectura de un cuento y un texto informativo ilustrado a fines de comparar el habla explicativa producida en cada situación. Todos/as los/as participantes son monolingües hablantes de español. Los/as adultos/as contaban con estudios terciarios o universitarios completos. Los/as niños/as asistían al jardín de infantes en el momento de realización del estudio.

Procedimientos de obtención de la información empírica

Se accedió al grupo de familias participantes a través de la red personal de las investigadoras y de una convocatoria a familias voluntarias. Todos los/as adultos/as firmaron un consentimiento informado, tanto por ellos como por sus hijos/as, que garantiza el anonimato y confidencialidad. Se cumplieron los lineamientos para el comportamiento ético establecidos por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas de Argentina (CONICET, 2006).

La primera autora del trabajo realizó una visita al hogar de cada niño/a. Se indujeron y videofilmaron las situaciones de lectura. Con el fin de facilitar la comparabilidad de la información empírica, se seleccionó un cuento y un texto expositivo/informativo, ambos ilustrados. Para la selección del primero, *Ardilla tiene hambre* (Kitamura, 1998), se tuvo en cuenta que el contenido fuera familiar para los/as niños/as y que la historia presentara una estructura canónica¹. El texto expositivo, *Eres mi bebé* (Siminovich, 2014), fue escogido por poseer una estructura simple con imágenes y textos breves sobre distintos animales. Con el objeto de resguardar la validez ecológica de los datos, se recurrió a la observación no participante, por lo que no se pautó el orden de lectura de los textos, la duración de cada situación ni cómo interactuar con los/as niños/as durante las filmaciones.

Las situaciones de lectura de cuento tuvieron una duración aproximada de 5:7 minutos (rango: 2-10) y las de texto expositivo/informativo, 5:5 minutos (rango: 3-10). 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).

¹ Este texto ya fue utilizado en una investigación anterior (Stein, 2021), resultando adecuado para una población similar por lo que se decidió incorporarlo nuevamente.

Procedimientos de análisis

Identificación de las unidades de discurso explicativas

Para identificar las unidades de discurso explicativas, se siguió la propuesta de Quasthoff *et al.* (2017), quienes las definen como bloques coherentes cuyo inicio y fin son marcados por los/as participantes. Estas unidades se estructuran en torno a un tópico relevante, seguido por el *explanandum* —lo que se busca explicar- y el *explanans*— emisiones que desarrollan la explicación mediante distintas relaciones-. La unidad se considera finalizada cuando los/as participantes acuerdan interactivamente que no hay nada más que agregar.

Codificación de las unidades de discurso explicativas

Las unidades fueron codificadas según el tipo de explicación, quién las iniciaba y producía, así como su nivel de distanciamiento respecto del entorno inmediato de la situación. Asimismo, se registró si se producían gestos junto al habla explicativa.

Inicio de la unidad explicativa. Se identificó el/la participante -interlocutor/a o niño/a- que inició cada unidad explicativa.

Producción de la unidad explicativa. Las unidades analizadas podían ser elaboradas por el/la interlocutor/a, por el/la niño/a, o por ambos/as participantes de manera conjunta.

Tipo de unidad explicativa. Se distinguieron los tipos de explicaciones tomando como base la propuesta de Beals (1993) (ver Tabla 1).

Tabla 1
Tipos de unidades explicativas

<i>Tipo</i>	<i>Definición</i>	<i>Ejemplos</i>
CAUSALIDAD ²	Relaciones de causa - efecto. Responden a: ¿Por qué sucedió X? ¿Cuáles son las consecuencias de X?	<i>*INT: no la puede guardar acá (señala la ilustración).</i> <i>*INT: porque acá vive el topo.</i> <i>*INT: si no se la va a comer.</i>
EVIDENCIA	Evidencia de un determinado conocimiento. Responde a: ¿Cómo se sabe X?	<i>*INT: ay es la mamá.</i> <i>*INT: viste?</i> <i>*INT: los dos tienen la colita igual (señala la ilustración).</i>
INTENCIÓN	Intención que subyace a una acción. Responde a: ¿Por qué X lleva a cabo una acción?	<i>*INT: se fue con la nuez (se refiere a la ardilla)</i> <i>*INT: la quiere guardar.</i>
ESTADO INTERNO	Explicaciones que contienen referencias a estados internos (emociones, deseos, sentimientos, etc).	<i>*INT: está asustada la ardilla.</i> <i>*INT: está asustada porque la zorra mirá (señala a la zorra), está con cara de enojada.</i>
PROCEDIMIENTO	Descripción de un procedimiento. Responde a: ¿Cómo se hace?	<i>*INT: un pollito.</i> <i>*NIÑ: un pollito que bola [: vuela].</i> <i>*INT: cómo vuela?</i> <i>*NIÑ: así (el niño imita las alas con los brazos)</i> <i>*INT: muy bien.</i>
DEFINICIÓN / DESCRIPCIÓN	Definición, significado de una palabra o expresión, descripción de un objeto, acción o personaje. Responde a: ¿Qué es X? ¿Cómo es X?	<i>*NIÑ: y esto ? (la niña señala una parte de una planta)</i> <i>*INT: es como el bulbo de una flor.</i>

Nivel de distanciamiento. Las unidades de discurso explicativas fueron categorizadas según su nivel de distanciamiento del entorno inmediato de la situación de lectura. Para esto, tal como se observa en la Tabla 2, se adaptó la propuesta de Sigel (2002).

² En el presente artículo se ha tomado la categoría de causalidad como una relación diádica entre causa y efecto (Zunino, 2017), por lo que se aunaron las explicaciones causales y consecutivas en la categoría causalidad.

Tabla 2

Nivel de distanciamiento de las unidades de discurso explicativas.

<i>Nivel</i>	<i>Ejemplo</i>
<i>Nivel alto.</i> Implican operaciones de generalización, anticipaciones e inferencias.	<i>*INT: lo pudo poner en el nido del pajarito?</i> <i>*NIÑ: no.</i> <i>*INT: no porque el pajarito no lo dejó.</i>
<i>Nivel medio.</i> Se establecen relaciones entre los elementos presentes en el entorno inmediato con experiencias de la vida cotidiana de los/as niños/as, un término más familiar o se despliega una acción dramática. Se incluyen aquellas explicaciones del tipo causa-consecuencia, procedimiento, que superan el mero etiquetamiento, pero están mayormente ancladas en el aquí y ahora.	<i>*NIÑ: la (n)uez.</i> <i>*INT: te acordás la nuez, que papá la rompe ? (la mamá hace el gesto de romper la nuez)</i> <i>*NIÑ: sí.</i>
<i>Nivel bajo.</i> Explicaciones centradas en la descripción y denominación de los objetos y eventos presentes en el entorno inmediato.	<i>*INT: qué es esto ? (señala una lechuza)</i> <i>*NIÑ: un búho.</i>

Producción de gestos. Dentro de cada unidad de discurso explicativa se registró si los/as participantes producían algún tipo de gesto y, de ser así, de qué tipo. Para codificarlos se utilizó la propuesta de (Alam *et al.*, 2024) (ver Tabla 3).

Tabla 3

Tipos de gestos empleados en la elaboración de las unidades de discurso explicativas.

<i>Gesto</i>	<i>Ejemplo</i>
<i>Señalamiento.</i> Gestos donde el dedo índice del adulto/a o niño/a está claramente extendido, y su brazo también tiene cierta extensión.	<i>Una cuidadora señala los animales que aparecen en los textos para que una niña los denomine.</i>
<i>Convencional.</i> Gestos que se utilizan en la vida cotidiana y van adquiriendo una función social específica en las interacciones.	<i>Una niña levanta los hombros para indicar que no sabe la respuesta de algo que pregunta su cuidador.</i>
<i>Simbólico.</i> Representan objetos, acciones o características de objetos que perfilan un atributo del referente.	<i>Un niño mueve los brazos imitando las alas de un pájaro para describir cómo vuela.</i>
<i>Instrumental.</i> Gestos como dar, mostrar y alcanzar, en los que el objeto cambia de mano o se extiende el brazo hacia un objeto.	<i>Una niña le da el libro a su padre y lo sostiene para que se lo lea.</i>

Por último, se analizó de forma cualitativa en cuál de las distintas tareas que se despliegan durante la construcción de las unidades de discurso explicativas (Quasthoff *et al.*, 2017) eran utilizados los gestos y con qué función.

Análisis de las unidades de discurso explicativas

Una vez identificadas las unidades, se calculó la proporción de habla explicativa para cada una de las situaciones analizadas. Para esto, se midió la proporción de palabras de las unidades explicativas sobre la cantidad total de palabras de cada situación de lectura. Este análisis fue realizado con el comando *FREQ* del programa CLAN (MacWhinney, 2000). Luego, las unidades fueron analizadas considerando los aspectos detallados anteriormente. Se calcularon las proporciones de cada medida y se realizó un análisis descriptivo de los datos.

Dado el tipo y la distribución de las variables, se emplearon regresiones beta y, para el análisis de gestos, regresiones logísticas binomiales, ambas de efectos mixtos. Esto permitió incorporar al sujeto como factor aleatorio, ya que cada niño/a presentó medidas repetidas al

producir distintas explicaciones en las lecturas de cuento y de texto informativo, modelando así la variabilidad individual. El objetivo fue comparar el habla explicativa y la producción de gestos en ambas situaciones de lectura. El análisis estadístico se realizó en el software libre R Core Team³.

Resultados

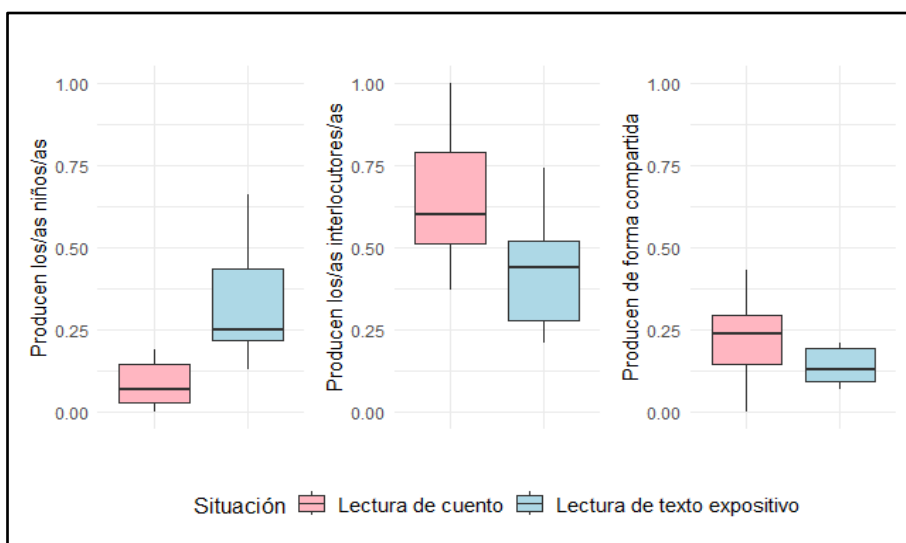
Se halló un total de 246 unidades de discurso explicativo, 116 durante la lectura del cuento (m: 14,8 de: 9,35) y 130 durante la lectura del texto expositivo/informativo (m: 20,28 de: 9,7). Esto representó, respectivamente, el 42% y el 53% del habla explicativa sobre el total de las interacciones. Los resultados de los análisis estadísticos realizados mediante una regresión beta indicaron que el tipo de texto leído tuvo un efecto significativo en la proporción de habla explicativa (medida en cantidad de palabras), mostrando un incremento durante la lectura del texto expositivo ($\beta = 1.24$, $p < .001$, $R^2 = 0.28$).

En cuanto a quién iniciaba las explicaciones, se observó que en ambas situaciones eran los/as adultos/as quienes lo hacían en una mayor proporción. Por su parte, los/as niños/as iniciaron una cantidad similar de unidades durante la lectura de ambos tipos de textos. En cuanto a la producción de las mismas, el tipo de texto leído tuvo un efecto significativo en la elaboración de unidades explicativas por parte de los/as niños/as, cuyo protagonismo fue mayor durante la lectura del texto expositivo ($\beta = 1.51$, $p < .001$, $R^2 = 0.36$). A su vez, los/as adultos/as produjeron una mayor proporción de unidades durante la lectura del cuento ($\beta = -1.21$, $p = .02$, $R^2 = 0.27$). No se observaron diferencias en cuanto a la producción compartida de unidades (ver Figura 1).

³ R Core Team (2017). *R: A language and environment for statistical computing*. <https://www.r-project.org/>

Figura 1

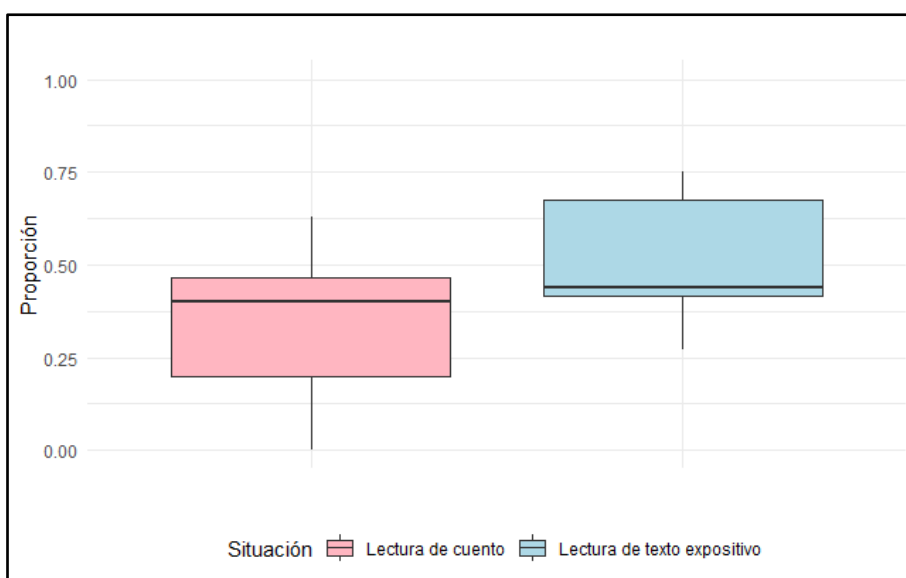
Producción de las unidades explicativas según la situación de lectura.



Se realizó un análisis adicional para identificar, dentro de una misma situación, cuando el/la niño/a participaba en la elaboración de la unidad explicativa —ya sea de forma autónoma o junto al adulto/a— en contraste con aquellas producidas exclusivamente por el/la adulto/a. El análisis mostró un efecto significativo del tipo de texto en la producción de unidades con participación del niño/a durante la lectura del texto expositivo ($\beta = -1.13$, $p = .01$, $R^2 = 0.53$) (ver Figura 2).

Figura 2

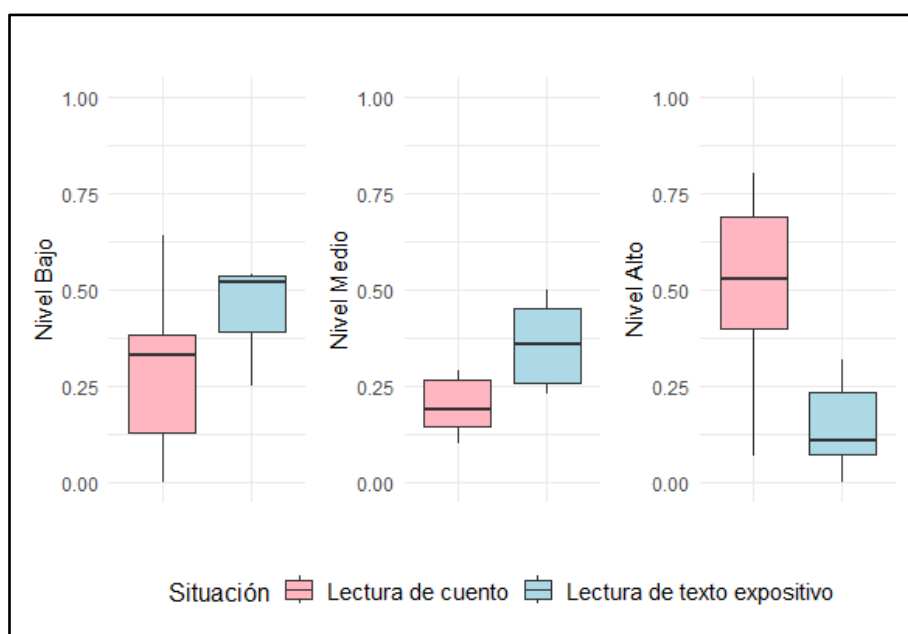
Unidades explicativas en las que los/as niños/as tuvieron participación en su producción.



El análisis de los niveles de distanciamiento que presentaron las unidades de discurso explicativas también evidenció un efecto significativo del tipo de texto leído. En primer lugar, se identificó que durante la lectura del texto expositivo fue significativamente mayor la proporción de unidades de nivel bajo ($\beta = 0.98$, $p < .05$, $R^2 = 0.36$) y de nivel medio ($\beta = 1.68$, $p < .001$, $R^2 = 0.51$). En cambio, la producción de unidades de nivel alto resultó mayor durante la lectura del cuento ($\beta = -1.82$, $p < .001$, $R^2 = 0.5$) (ver Figura 3):

Figura 3

Proporción de unidades explicativas según el nivel de distanciamiento.



En cuanto al tipo de explicaciones, se observó que en ambos casos predominaron las unidades de definición/descripción representando el 53% del total durante la lectura del cuento y el 78% durante la lectura del texto expositivo. Además, se identificó un efecto significativo del tipo de texto en la producción de dichas unidades ($\beta = 1.66$, $p < .001$, $R^2 = 0.4$) evidenciando una mayor proporción durante la lectura del texto expositivo. En las situaciones de lectura de cuento se registraron más unidades de causa/consecuencia (20%) ($\beta = -1.72$, $p < .001$, $R^2 = 0.27$) y de intención (13%) ($\beta = -1.97$, $p < .001$, $R^2 = 0.26$). Adicionalmente, solo se produjeron unidades explicativas de tipo procedimental durante la lectura del texto expositivo. Los resultados de las regresiones mostraron un efecto positivo del tipo de texto en la producción de explicaciones de tipo evidencial durante la lectura del cuento ($\beta = -0.88$, $p = .052$, $R^2 = 0.7$) frente al texto expositivo.

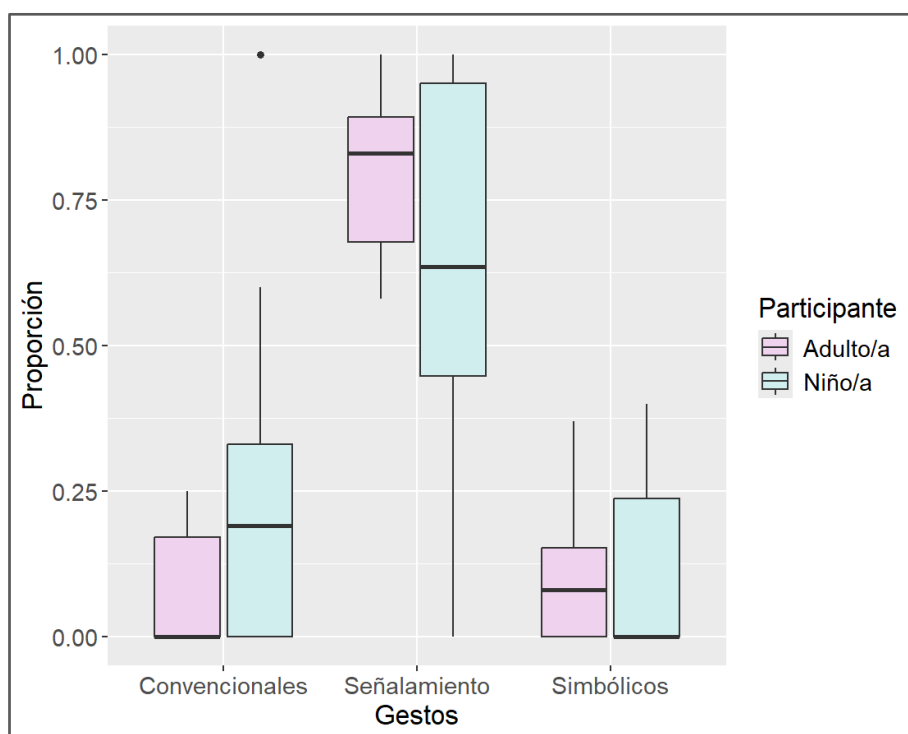
Se identificaron 235 momentos en los que los/as participantes utilizaron gestos junto al habla explicativa, esto representó el uso de gestos en el 69% de las unidades. Aunque no se halló un efecto significativo del tipo de texto sobre el uso de gestos, se observó una menor probabilidad —marginamente significativa— de que los/as cuidadores/as los utilizaran durante la lectura del texto expositivo ($\beta = -0.51$, $OR = 0.60$, $p < .06$).

En cuanto a los tipos de gestos identificados, en ambas situaciones de lectura se hallaron gestos de señalamiento, convencionales, simbólicos e instrumentales. Teniendo en cuenta el total de las situaciones, el gesto empleado con mayor frecuencia, tanto por los/as niños/as como por sus interlocutores/as, fue el de señalamiento (75%), seguido por los gestos convencionales y simbólicos en porcentaje similar (12%) y, en menor cantidad, instrumentales (1%).

El análisis de la relación entre participante y tipo de gesto mostró que los/as niños/as usaron menos gestos de señalar y más gestos convencionales que sus cuidadores/as, principalmente negaciones o afirmaciones frente a preguntas que les realizaban (ver Figura 4).

Figura 4

Proporción de gestos utilizados por los/as participantes.



Nota: No fueron incluidos en el gráfico los gestos instrumentales ya que solo fueron utilizados por los/as adultos/as y en baja proporción.

Se observó, durante las situaciones de lectura de cuento, una relación entre el nivel de distanciamiento de las explicaciones y el uso de gestos. Específicamente, se registró una mayor probabilidad de que los/as participantes utilizaran gestos cuando el nivel de la explicación era bajo ($\beta = 1.23$, $OR = 3.43$, $p < .02$).

Finalmente, en cuanto a la función de los gestos durante la construcción de las unidades de discurso explicativas, el análisis cualitativo mostró que tendían a producirse durante la construcción del *explanandum* (hecho que se intenta explicar) y el *explanans* (la explicación ofrecida). Generalmente, los/as interlocutores/as producían el gesto de señalar para llamar la atención sobre aquello que se quería explicar. En cambio, durante la construcción del *explanans*, los gestos tenían como función agregar información, reiterar o, en el caso de los/as niños/as, aportar información que no podían transmitir de forma verbal. Esto se observa en las siguientes imágenes:

Imagen 1



Nota: Los/as interlocutores utilizaron el gesto de señalar durante la construcción del *explanandum* para llamar la atención de los/as niños/as sobre aquello que se quería explicar.

Imagen 2



Nota: Durante la construcción del *explanans*, un niño le muestra a su interlocutora el procedimiento que debe hacer el personaje del cuento para romper una nuez. Se observa que, al no contar con suficientes recursos verbales, usa gestos para producir la explicación.

Discusión y conclusiones

El presente estudio analizó comparativamente la producción de discurso expositivo/explicativo durante dos situaciones de lectura en hogares de 7 niños/as de 30 meses de edad de circunstancia socioeconómica media del Área Metropolitana de Buenos Aires.

En cuanto a la producción de habla explicativa en cada situación de lectura y el rol de los/as participantes, los resultados mostraron que, si bien en ambas tipos de situaciones se elaboró una gran cantidad de habla explicativa, durante la lectura del texto expositivo los/as participantes produjeron una mayor proporción. Estos resultados aportan evidencia adicional a estudios previos (Price *et al.*, 2009; Weizman y Snow, 2001) que señalaron una longitud media más extensa de las expresiones extratextuales durante la lectura de este tipo de textos. De esta forma, se destaca la importancia de incorporar de forma temprana este tipo de textos (Anderson *et al.*, 2012; Mareovich y Peralta, 2023) para el desarrollo del discurso expositivo/explicativo.

En cuanto al rol que asumieron los/as niños/as en la producción de las unidades de discurso explicativo, se observó una mayor participación -tanto de forma autónoma como compartida- durante la lectura del texto expositivo. Estos hallazgos también son congruentes con los de Price *et al.* (2009), quienes mostraron una mayor intervención infantil durante la

lectura de estos textos. Es importante considerar también el nivel de distanciamiento que presentaron las unidades producidas en cada situación. En efecto, cabe suponer que el incremento en el protagonismo infantil podría deberse a que, en las situaciones de lectura de textos expositivos, se producen más explicaciones de tipo definición/descripción que conllevan un menor grado de demanda cognitiva para los/as niños/as. En cambio, durante la lectura del cuento, donde fueron más frecuentes otro tipo de explicaciones, eran los/as adultos/as quienes asumían mayormente el rol de explicar.

En línea con lo anterior, se indagó específicamente en el tipo de unidades explicativas elaboradas en cada situación y su nivel de distanciamiento del entorno inmediato. Si bien en ambas condiciones de lectura predominaron las explicaciones de definición/descripción coincidiendo con hallazgos previos (Stein *et al.*, 2021), durante la lectura del cuento se produjo una mayor proporción de explicaciones referidas a intenciones de los personajes y relaciones de causa / consecuencia. A su vez, el análisis del nivel de distanciamiento de las unidades evidenció una mayor proporción de explicaciones de nivel alto durante las situaciones de lectura de cuento. Esto implicó un mayor distanciamiento del contexto inmediato de la situación por lo que fueron más demandantes para los/as niños/as. Estos hallazgos concuerdan con resultados de estudios previos que analizaron las intervenciones adultas durante la lectura compartida de cuentos (Stein y Rosemberg, 2012; Stein *et al.*, 2021). Al igual que en el presente estudio, mostraron que los/as adultos/as realizan intervenciones con distinto grado de complejidad relacionadas con los personajes, sus motivaciones o los objetos que aparecen en las historias, alejándose del entorno inmediato de la situación de lectura.

Por otro lado, los hallazgos también conducen a reflexionar acerca de la familiaridad que suelen tener los/as niños/as y sus cuidadores/as con los cuentos —que circulan con frecuencia desde edades muy tempranas— frente a los textos expositivos (Mareovich y Peralta, 2023) y cómo impacta esto en las interacciones durante las situaciones de lectura. Dado que las intervenciones adultas tienden a integrar y ampliar la información que brinda el texto con experiencias previas de los/as niños/as (Stein y Rosemberg, 2012), los cuentos podrían permitir la elaboración de explicaciones más alejadas del contexto inmediato de la situación, promoviendo un mayor uso de lenguaje descontextualizado. En efecto, tal como señalan estudios previos (Anderson *et al.*, 2012; Wei *et al.*, 2025), las explicaciones que producen los/as adultos/as en el habla extratextual presentan distintas funciones que permiten vincular conceptos, inferir las causas de distintas emociones o relacionar eventos de la historia con experiencias personales previas. Asimismo, las conversaciones en torno a los cuentos impactan

en la producción de explicaciones complejas por parte de los/as niños/as, quienes se apoyan en la información brindada por sus cuidadores/as para elaborarlas de forma cada vez más autónoma.

Por último, en cuanto al análisis de los gestos, los resultados pusieron de manifiesto que es menos probable que el/la interlocutor/a produzca gestos en las situaciones de lectura de texto expositivo. Esto podría deberse a que, durante la lectura de cuentos, se produjeron explicaciones que implican un mayor nivel de distanciamiento, lo que podría demandar una mayor producción de gestos por parte de los/as cuidadores/as para facilitar la comprensión infantil de la historia. En esta línea, estudios previos (Alamillo *et al.*, 2012; Colletta y Pellenq, 2016) destacaron que el uso de gestos varía en función de la tarea lingüística en la que participan los/as interlocutores/as. Así, puede considerarse que la producción de intervenciones multimodales por parte de los/as adultos/as, en contextos que exigen un mayor esfuerzo cognitivo por parte de los/as niños/as, podría incidir en su desarrollo verbal y no verbal, lo que subraya la relevancia de su análisis.

En suma, los resultados del presente estudio muestran que, tanto durante la lectura compartida de cuentos como de textos expositivos, los/as participantes producen diversos tipos de unidades de discurso explicativas que presentan mayor o menor grado de complejidad. Los hallazgos conforman un insumo relevante para la reflexión pedagógica y el diseño de intervenciones educativas que tengan en cuenta el papel central del adulto/a para acercar distintos tipos de textos a los/as niños/as y andamiar el desarrollo del discurso expositivo/explicativo en las situaciones de lectura. Se destaca la importancia del grado de familiaridad que tienen los sujetos con cada tipo de texto para planificar estrategias de intervención que tengan en cuenta los conocimientos previos infantiles. De esta forma, las interacciones que se generen a partir de la lectura de cada texto, en tanto dan lugar a la producción de diversos tipos de explicaciones y al empleo de distintas estrategias de lenguaje descontextualizado, incidirán en el desarrollo lingüístico y cognitivo infantil y brindarán mayores oportunidades de aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alam, F., Casla, M., Ibañez, M. I., y Rosemberg, C. R. (2024). Gesture and speech in variation sets directed to Spanish-learning toddlers in adult-child interactions. *First Language*, 45(2), 103-127.
- Alamillo, A., Colletta, J. y Guidetti, M. (2012). Gesture and language in narratives and explanations: the effects of age and communicative activity on late multimodal discourse development. *Journal of Child Language*, 40(3), 511-538.
<https://doi.org/10.1017/S0305000912000062>
- Anderson, A., Anderson, J., Lynch, J., Shapiro, J. y Eun Kim, J. (2012). Extra-textual talk in shared book reading: a focus on questioning. *Early Child Development and Care*, 182(9), 1139-1154.
- Aukrust, V. (2004). Explanatory discourse in young second language learners' peer play. *Discourse Studies*, 6(3), 393-412. <https://doi.org/bmfrw3>
- Beals, D. (1993). Explanatory talk in low-income families' mealtime conversations. *Applied Psycholinguistics*, 14(4), 489-513. <https://doi.org/d7tb7f>
- Blum-Kulka, S., Hamo, M., y 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>
- Broemmel, A., Rearden, K., y Buckner, C. (2021). Teachers' choices: Are they the right books for science instruction? *The Reading Teacher*, 75(1), 7-16.
<https://doi.org/10.1002/trtr.1998>
- Cervetti, G. N., y Wright, T. S. (2020). The role of knowledge in understanding and learning from text. En E. B. Moje, P. P. Afflerbach, P. Enciso, y N. K. Lesaux (Eds.), *Handbook of Reading Research* (pp. 237-260). Routledge.
- Chapman, C. (2007) SIG perspectives: educational effectiveness and improvement. *Research Intelligence*, 101, 8-9.
- Colletta, J. y Pellenq, C. (2016). Age-related changes in co-speech gesture and narrative: evidence from French children and adults. *Speech Communication*, 52(6), 565-576.
<https://doi.org/10.1016/j.specom.2010.02.009>
- Contin, L., y 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 y J. L. de los

- Reyes (Eds.), *Los objetos sí importan: Acción educativa en la escuela infantil* (pp. 83-108). Horsori.
- Goodwin, C. (2007). Environmentally Coupled Gestures. En S. Duncan, J. Cassell y E. Levy (Eds.), *Gesture and the Dynamic Dimensions of Language* (pp. 195- 212). John Benjamins.
- Grolig, L. (2020). Shared storybook reading and oral language development: A bioecological perspective. *Frontiers in Psychology*, 11, 1818. <https://doi.org/gmp464>
- Heath, S., y Thomas, C. (1984). The achievement of preschool literacy for mother and child. En H. Goelman, A. Oberg y F. Smith (Eds.), *Awakening to literacy* (pp. 51–72). Heinemann.
- 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., y 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/d9hgw>
- Kitamura, S. (1998). *Ardilla tiene hambre*. Fondo de Cultura Económica.
- Leech, K., Haber, A., Jalkh, Y., y Corriveau, K. (2020). Embedding scientific explanations into storybook impacts scientific discourse and learning. *Frontiers in Psychology*, 11, 1016. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01016>
- Legare, C., y Clegg, J. (2014). The development of children's causal explanations. En S. Robson y S. Flannery (Eds.), *The Routledge International Handbook of Young Children's Thinking and Understanding* (pp. 65-73). Routledge Handbooks Online. <https://doi.org/10.4324/9781315746043>
- Lever, R., y Sénéchal, M. (2011). Discussing Stories: On How a Dialogic Reading Intervention Improves Kindergartners' Oral Narrative Construction. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108, 1-24. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.07.002>
- MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES project: Tools for analyzing talk (3a ed.)*. Erlbaum.
- Mareovich, F., y Peralta, O. (2023). El aprendizaje con cuentos y manuales en la infancia. *Perfiles Educativos*, 45(181), 61-78. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2023.181.60752>
- McCabe, A., Bliss, L., Barra, G., y Bennett, M. (2008) Comparison of personal versus fictional narratives of children with language impairment. *Am J Speech Lang Pathol*, 17(2), 194-206. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2008/019\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2008/019))

- Nelson, K. (2007). *Young minds in social worlds. Experience, meaning and memory*. Harvard University Press.
- Ninio, A., y Bruner, J. (1978). The achievement and antecedents of labeling. *Journal of Child Language*, 5, 1–15.
- Price, L., Van Kleeck, A. y Huberty, C. (2009). Talk during book sharing between parents and preschool children: A comparison between storybook and expository book conditions. *Reading Research Quarterly*, 44(2), 171-194. <https://doi.org/10.1598/RRQ.44.2.4>
- Quasthoff, U., Heller, V., y 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/10.1177/1461445616683596>
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. Paidós.
- Rosemberg, C. R., y Stein, A. (2014). Contextos de crianza y desarrollo lingüístico y cognitivo en barrios urbano marginados. En C. Rosemberg, A. Salsa y otros, *Prácticas del lenguaje en contextos de crianza. Literatura, lectura y oralidad* (pp. 35 - 48). Novedades Educativas.
- Salsa, A., y 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. <https://doi.org/10.1174/021037009787138202>
- 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/10.1177/1354067X02008002438>
- Siminovich, L. (2014). *Eres mi bebé: en la granja*. Editorial Catapulta.
- Snow, C., Porche, M., Tabors, P., y Harris, S. (2007). *Is literacy enough? Pathways to academic success for adolescents*. P. H. Brookes.
- Snow, C., y Uccelli, P. (2009). The challenge of academic language. En D. Olson y N. Torrance (Eds.), *The Cambridge handbook of literacy* (pp. 112-133). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511609664.008>
- Stein, A., Migdalek, M., y 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.
<https://doi.org/10.1080/11356405.2020.1819123>
- Stein, A., Franco Accinelli, A., y 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/gkbczh>
- Stein, A., y 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>
- Tomasello, M. (2008). *Origins of human communication*. Boston Review.
- Veneziano, E. (2001). Interactional processes in the origins of the explaining capacity. En K. Nelson, A. Aksu-Koc y C. Johnson (Eds.), *Children 's Language, Vol. 10: Language in use, Narratives and Interactions* (pp. 113-141). Erlbaum.
<https://doi.org/10.4324/9781410605153>
- Veneziano, E., y 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/dz9pvn>
- Vygotsky, L. (1964). *Pensamiento y lenguaje*. Lautaro.
- Wei, R., Harris, P. L., Snow, C. E., y Rowe, M. L. (2025). From the “here and now” to the “there and then”: How parent–child decontextualized conversations support early development. *Developmental Review*, 77, 101217.
<https://doi.org/10.1016/j.dr.2025.101217>
- Weizman, Z. O., y Snow, C. E. (2001). Lexical output as related to children's vocabulary acquisition: Effects of sophisticated exposure and support for meaning. *Developmental psychology*, 37(2), 265-279. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.37.2.265>
- Zunino, G. (2017). Procesamiento de causalidad y contracausalidad: Interacciones entre estructura sintáctica y conocimiento del mundo en la comprensión de relaciones semánticas. *Revista Signos*, 50(95), 472-491.
<https://revistasignos.cl/index.php/signos/article/view/138>

FUENTES DOCUMENTALES

- Resolución 2857 de 2006. [Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas].
 Lineamientos para el comportamiento ético en las Ciencias Sociales y Humanidades.
<https://goo.su/jQw6gz>

confluenciadesaberesface@gmail.com