

El desarrollo del discurso expositivo/explicativo durante la lectura compartida en el hogar: un estudio en niños/as de 42 meses de edad

GONZÁLEZ LYNN, Eliana / Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental (CIIPME) - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) - elianalynn1203@gmail.com

Tipo de trabajo: ponencia

» *Palabras claves: desarrollo lingüístico - discurso expositivo/explicativo - infancia - lectura - contexto del hogar*

» **Resumen**

El presente trabajo tiene como objetivo compartir los avances de una investigación doctoral en curso focalizada en el estudio de las experiencias tempranas que promueven el desarrollo del discurso expositivo/explicativo en hogares de distintos grupos socioeconómicos del Área Metropolitana de Buenos Aires¹. Más específicamente, se analiza el habla explicativa presente en 10 situaciones de lectura de textos informativos ilustrados en el hogar de 5 niños/as de 42 meses de edad junto a sus cuidadores/as principales, todos/as pertenecientes a sectores de nivel socioeconómico medio. Para obtener los datos la investigadora visitó el hogar de las familias y videofilmó situaciones de lectura inducidas en las que los/as adultos/as debían leerles a los/as niños/as como lo hacían normalmente. Los resultados evidencian el potencial que adquieren las situaciones de lectura de textos expositivos en el hogar para la producción de habla explicativa de manera conjunta entre el/ niño/a y el/la adulto/a.

» **Introducción**

Diversos estudios evidenciaron que las experiencias que los/as niños/as tienen en el hogar son fundamentales tanto para el desarrollo lingüístico y cognitivo (Hirsh-Pasek, 2020; Hoff, 2003; Tomasello, 2003; Aukrust, 2004; Pappas, 1993) como para el proceso de alfabetización (Dickinson & Tabors, 2001). En este sentido, la participación de los/as niños/as en intercambios donde se produce junto con otros/as distintas formas de discurso impacta directamente en el uso y desarrollo de distintas herramientas necesarias para la comunicación y el pensamiento (Heller, 2014; Tolchinsky, 2004). La mayoría de las investigaciones que se dedicaron al estudio del discurso extendido se focalizaron en la narración (Fivush et al., 2006;

¹ Proyecto de tesis doctoral titulado “Las experiencias tempranas que promueven el desarrollo del discurso expositivo/explicativo en hogares de distintos grupos socioeconómicos. Un estudio en hogares de distintos grupos sociales del Área Metropolitana de Buenos Aires.” dirigido por la Dra. Alejandra Stein y co-dirigido por la Dra. Celia Rosemberg.

McCabe et al., 2008; Nelson, 1996; entre muchos otros) por su importancia en el desarrollo cognitivo y socioemocional infantil. Sin embargo, existe una menor cantidad de estudios dedicados a la adquisición del discurso expositivo/explicativo a pesar de estar presente en los intercambios escolares diarios desde edades tempranas (Heller, 2014; Sepúlveda & Álvarez-Otero, 2010).

> **Antecedentes**

El discurso expositivo/explicativo es una forma de discurso extendido (Snow & Kurland, 1996) que se produce en el marco de instrucciones, explicaciones, descripciones e intercambios en los que suele participar el/la niño/a junto con adultos/as, pares o niños/as mayores que lo/a rodean. Estas interacciones suelen iniciarse cuando algún participante indica que no ha entendido algo o el/la hablante asume que hay algo que el/la destinatario/a necesita saber (Beals, 1993). A continuación, se ofrece un segmento en el que se da cuenta del fenómeno en cuestión, brindando explicaciones que suelen brindar información acerca del qué y el cómo de objetos y eventos (Barbieri et al., 1990; Beals, 1993; Blum-Kulka et al., 2010). Algunas investigaciones estudiaron qué sucedía con el desarrollo de este tipo de discurso en torno a situaciones de lectura de textos con niños/as pequeños/as.

En nuestro país, Peralta y Salsa (Peralta & Salsa, 2001; Salsa & Peralta, 2009) analizaron la interacción verbal materno-infantil con libros con ilustraciones y sin texto en las que participaron 22 díadas madre niño/a de 20 a 24 meses de edad de distintas circunstancias socioeconómicas. Se observó que las madres realizaban elaboraciones más complejas sobre las figuras representadas proporcionando información adicional relevante acerca de las ilustraciones, describiendo sus atributos o funciones y promoviendo el establecimiento de relaciones entre los objetos, lo que generaba una mayor demanda cognitiva para los/as niños/as ya que debían alejarse del contexto inmediato de la situación.

Por su parte, el estudio de Stein et al. (2021) se propuso contribuir al conocimiento del habla explicativa durante situaciones de lectura de cuentos en el hogar entre niños/as de 30 y 42 meses y sus cuidadoras. Los resultados evidenciaron que las madres no realizaban una lectura lineal del texto, sino que producían distintas verbalizaciones en torno a la historia que daban lugar a diferentes tipos de explicaciones. Si bien eran ellas quienes iniciaban la mayoría de las unidades de discurso explicativas, los/as niños/as también tenían un papel importante en su producción.

Sumado a esto, el trabajo de Weizman y Snow (2001), realizado con niños/as angloparlantes de 5 años de edad, proporcionó evidencia acerca del potencial que adquiere el habla materna a la hora de promover aspectos relacionados con los usos expositivos/explicativos del lenguaje como es la adquisición de vocabulario complejo. Para estudiar esto, analizaron distintas situaciones cotidianas del hogar: lectura de un cuento, lectura de un texto informativo, situaciones de juego y un momento de comida. Los resultados mostraron que las conversaciones durante la lectura del texto informativo y el momento de comida

generaron no solo una mayor cantidad de habla materna en comparación con el resto de las situaciones, sino que también implicaron el uso de vocabulario más complejo y específico. En esta misma línea, otros estudios mostraron que ya a los 5 años los/as niños/as poseen habilidades para procesar textos expositivos (Pappas, 1991, 1993), así como para producir explicaciones durante conversaciones entre pares (BlumKulka et al., 2010).

Es importante señalar también el estudio llevado a cabo por Beals (1993) realizado a partir de la videofilmación de 31 familias con sus niños/as de 3, 4 y 5 años durante diversas situaciones de comida. A partir del análisis de las interacciones que se daban en ese contexto, la autora se propuso categorizar los tipos de explicaciones que podían producirse en función de la pregunta que la explicación intentaba responder. Se identificaron nueve tipos de explicaciones distintas entre las cuales se encontraron explicaciones de definición/descripción, de estado interno, evidenciales, procedurales, causales, de consecuencia y tres tipos de explicaciones intencionales. Gracias a estas explicaciones los/as niños/as no sólo obtenían más información acerca del mundo que los/as rodeaba, sino que también podían desarrollar un discurso que les permitía poner en palabras las relaciones entre objetos, conceptos y eventos de su vida cotidiana.

Sumado a esto, una investigación llevada a cabo por Sigel (2002) se propuso analizar el papel que desempeñaban las intervenciones de los/as adultos/as en el desarrollo representacional infantil. De esta forma, clasificaron dichas intervenciones en función del nivel de distanciamiento que exigían respecto del entorno inmediato de la interacción, distinguiendo las de nivel bajo, medio y alto. Dentro de las de nivel bajo, se incluyeron aquellas que etiquetaban, describían, definían o mostraban distintos elementos. Fueron consideradas de nivel medio aquellas intervenciones que le exigían al niño/a el establecimiento de relaciones entre los elementos presentados y sus experiencias previas o entre distintos objetos. Por último, se identificaron las de nivel alto que exigían la generación de inferencias, generalizaciones y anticipaciones, lo que implica un mayor esfuerzo cognitivo para los/as niños/as.

› ***El presente estudio***

El presente estudio tiene como objetivo compartir algunos avances de una investigación doctoral en curso focalizada en el estudio de las experiencias tempranas que promueven el desarrollo del discurso expositivo/explicativo en hogares de distintos grupos socioeconómicos del Área Metropolitana de Buenos Aires. En esta presentación particular, el objetivo es analizar el habla explicativa presente en 10 situaciones de lectura de dos textos informativos ilustrados en el hogar de 5 niños/as de 42 meses de edad junto a sus cuidadores/as principales.

En cuanto a los/as participantes, todas las familias pertenecían a grupos de nivel socioeconómico medio de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina, y eran monolingües hablantes de español. Los/as adultos/as a cargo contaban con estudios terciarios o universitarios completos. Todos/as los/as participantes firmaron un consentimiento escrito de anonimato y confidencialidad, avalado por los lineamientos para el comportamiento ético establecidos por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas de Argentina (CONICET, 2006).

Para obtener los datos empíricos, la investigadora visitó el hogar de las familias y les proporcionó los materiales a utilizar durante las situaciones inducidas de lectura. No se pautó ningún otro aspecto de las interacciones (participantes, modalidades de interacción, duración, etc.): la única indicación fue que debían leerle al niño/a como lo hacían normalmente. Los textos informativos ilustrados que se brindaron fueron *Eres mi bebé* (Siminovich, 2014) que presenta una estructura simple con textos cortos y, *Animales Nocturnos* (Hédelin, 2020), más extenso que el primero y con descripciones más complejas sobre los animales que se presentan.

En cuanto al abordaje metodológico de los datos, el objetivo fue identificar en cada intercambio la proporción de habla explicativa sobre el total de la interacción, quién iniciaba y quién producía las unidades explicativas, qué tipos de explicaciones se utilizaron y cuál era el grado de distanciamiento que presentaba cada unidad respecto a las ilustraciones y al texto. Para lograr esto, se integraron distintos procedimientos de análisis cualitativo. El Método Comparativo Constante (Strauss & Corbin, 1991) permitió generar categorías de forma inductiva a partir del análisis y la comparación de los datos obtenidos con conceptos previos. También se utilizaron herramientas del análisis de la conversación (Goodwin, 2000; Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974) a fines de describir los turnos de habla y su organización durante la conversación. Por último, se tomaron ciertos procedimientos de la sociolingüística interaccional (Gumperz, 1982) para analizar las estrategias discursivas que pusieron en juego los/as hablantes durante las interacciones para contextualizar su discurso y guiar a su interlocutor/a en su comprensión. A su vez, estos procedimientos cualitativos fueron combinados con procedimientos cuantitativos a través de análisis estadísticos descriptivos e inferenciales; para esto último se utilizó el lenguaje R (R Core Team, 2017).

› **Resultados**

Se identificaron 155 unidades de discurso explicativas, 50 durante la lectura del texto *Eres mi bebé* ($M=10$, $DE=4,24$) y 105 durante la lectura del texto más complejo, *Animales Nocturnos* ($M=21$, $DE=13,9$). En promedio, las interacciones en torno a los textos tuvieron una duración de 8 minutos con 41 segundos y, en ambas, se produjo una proporción similar de habla explicativa (41,7%) sobre el total de la interacción. Se observó que, en las dos situaciones de lectura, predominaron las unidades iniciadas por los/as adultos/as

(*Eres mi bebé*: $V=15$, $p=,05$; *Animales nocturnos*: $t=1,06$, $p=,34$). Sin embargo, al comparar la producción de dichas unidades se evidenció que, durante la lectura del texto expositivo más sencillo, los/as niños/as produjeron mayor cantidad de explicaciones que los/as adultos/as (*Eres mi bebé*: $t=3,8$, $p=,01$). Durante la lectura del texto más complejo, hubo una diferencia estadísticamente significativa a favor de las unidades producidas de forma conjunta entre el/la niño/a y el/la adulto/a (*Animales nocturnos*: $t=2,9$, $p=,04$). En cuanto al tipo de explicaciones, se hallaron principalmente unidades que definían y describían los elementos de los textos (80%), seguidas por aquellas que establecían relaciones de causa o consecuencia entre los elementos o hechos que se presentaban (16,7%). Además, se registraron explicaciones del tipo procedimental durante la lectura del texto informativo más complejo (3,2%). No se hallaron explicaciones que dieran cuenta del estado interno de los animales de los textos.

Respecto al nivel de distanciamiento que presentaba cada una de las unidades explicativas halladas, se pudo observar que en ambas situaciones predominaron las explicaciones de nivel medio (52,2%), es decir, aquellas que establecían relaciones entre los elementos del texto y la vida cotidiana de los/as niños/as o se explicaba algún término complejo a partir de otro más familiar. También, se identificaron explicaciones de nivel bajo (39,3%) que se centraban en la descripción y denominación de los objetos y eventos presentados en los textos e ilustraciones. Por último, se hallaron, en menor medida, explicaciones de nivel alto (8,4%), es decir, aquellas que evidenciaban inferencias o generalizaciones.

› **Conclusiones y discusión**

El objetivo de esta presentación fue compartir los avances de una investigación doctoral en curso, focalizada en el estudio de las experiencias tempranas que podrían promover el desarrollo del discurso expositivo/explicativo, en hogares de distintos grupos socioeconómicos del Área Metropolitana de Buenos Aires. Más específicamente, se analizó el habla explicativa presente en 10 situaciones de lectura de textos informativos ilustrados en el hogar de 5 niños/as de 42 meses de edad junto a sus cuidadores/as principales. Para esto, se tuvieron en cuenta algunos ejes de análisis como la proporción de habla explicativa sobre el total de la interacción, quién iniciaba y producía las explicaciones, qué tipo de explicaciones se producían y qué nivel de distanciamiento del entorno inmediato presentaban.

Puede decirse, en primer lugar, que durante la lectura de los textos informativos los/as cuidadores no se limitaron a realizar una lectura literal de los textos, sino que introdujeron diversas modificaciones que ayudaron a crear un contexto cognitivo común con el/la niño/a (Snow et. al, 2007; Peralta & Salsa, 2001, 2009; Stein et. al, 2021). Para lograr esto, recurrieron al apoyo visual de las ilustraciones e introdujeron distintas explicaciones focalizadas en el vocabulario y en el establecimiento de relaciones entre algunos conceptos leídos y los conocimientos previos de los/as niños/as.

Respecto al inicio y la producción de las unidades explicativas, se observó que, cuando el texto presentado era más cercano al nivel de conocimiento de los/as niños/as, como es el caso de *Eres mi bebé*, éstos/as podían producir una mayor cantidad de explicaciones. Sin embargo, durante la lectura del texto más complejo, *Animales nocturnos*, los/as niños/as también lograron producir explicaciones de forma conjunta con el/la cuidador/a principal, lo que evidencia la importancia que adquieren las intervenciones de los/as adultos/as para andamiar el aprendizaje infantil.

En cuanto al tipo de explicaciones halladas en los intercambios, puede decirse que en ambas predominaron las explicaciones del tipo definición/descripción. También, se identificaron en menor medida explicaciones de causa/consecuencia en ambos textos. Sin embargo, se hallaron explicaciones del tipo procedimental sólo en el texto más complejo, por ejemplo, para justificar y explicar el comportamiento de algunos animales. Este hecho resulta interesante ya que muestra que, si el texto es más adecuado al nivel de desarrollo de los/as niños/as, se producen otros tipos de explicaciones. En el caso de las procedimentales, se evidencia la curiosidad que tienen los/as niños/as sobre cómo se realizan las cosas o los hechos, lo que también los/as lleva a participar de idear distintas soluciones para los problemas (Beals, 1993).

El análisis del nivel de distanciamiento (Sigel, 2002) de las unidades explicativas evidenció que durante la lectura del texto informativo más complejo predominaron las explicaciones de nivel medio, mientras que en la lectura del texto más sencillo prevalecieron las unidades de nivel bajo. Si bien es necesario profundizar el análisis, estos resultados podrían indicar que la lectura compartida de un texto informativo más desafiante para los/as niños/as permite que se produzcan explicaciones con un nivel mayor de distanciamiento.

En síntesis, los resultados evidencian el potencial que adquieren las situaciones de lectura de textos expositivos en el hogar para la producción de habla explicativa de manera compartida entre el/la niño/a y el/la adulto/a. Es necesario seguir profundizando en el análisis de los intercambios que se dan en torno a este tipo de discurso con niños/as de otras edades y circunstancias socioeconómicas a fines de relacionar las experiencias tempranas que tienen en el hogar con lo que luego sucederá en el ámbito escolar, ya que esto podría contribuir a la producción de materiales didácticos que tengan en cuenta lo que sucede en edades tempranas y así generar aprendizajes aún más significativos.

Bibliografía

- Aukrust, V. G. (2004). Explanatory discourse in young second language learners' peer play. *Discourse Studies*, 6(3), 393-412.
- Barbieri, M., Colavita, F. & Scheuer, N. (1990). The beginning of the explaining capacity. En G. Conti Ramsden & C. Snow (Eds.), *Children's language*, (Vol.7, pp 245- 272). Erlbaum.
- Beals, D. (1993). Explanatory talk in low-income families' mealtime conversations. *Applied Psycholinguistics*, 14(4), 489-513. doi: 10.1017/ S0142716400010717
- Blum-Kulka, S., Hamo, M. & Habib, T. (2010). Explanations in naturally occurring peer talk: Conversational emergence and function, thematic scope, and contribution to the development of discursive skills. *First Language*, 30(3-4), 440-460.
- 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>.
- Dickinson, D. & Tabors, P. (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Paul H Brookes Publishing.
- 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.
- 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. *Analyzing discourse: Text and talk*, 323-334.
- Hédelin, P. (2020). *Animales Nocturnos*. Combel Editorial.
- Heller, V. (2014). Discursive practices in family dinner talk and classroom discourse: A contextual comparison. *Learning, Culture and Social Interaction*, 3(2), 134-145. doi: 10.1016/j.lcsi.2014.02.001
- Hirsh-Pasek, K. [moderadora] (2020). *Not just the linguistic factor! Associations between maternal child directed speech and cognitive and socio-emotional competencies. [Simposio]*. International Conference of Infant Studies, 6-9 julio, virtual. <https://infantstudies.org/wp-content/uploads/2020/07/vICIS-Symposia-Abstract-BookletJuly1FINAL.pdf>
- Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development*, 74(5), 1368-1378.
- McCabe, A., Bailey, A. & Melzi, G. (2008). *Spanish-language narration and literacy: Culture, cognition, and emotion*. Cambridge University Press.
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development: Emergence of the mediated mind*. Cambridge University Press.
- Pappas, C. (1991). Young children's strategies in learning the "book language" of information books. *Discourse Processes*, 14(2), 203-225.
- 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(1), 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.
- R Core Team (2017). R: A language and environment for statistical computing. <https://www.r-project.org/>
- 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.
- Sepúlveda, A. y Álvarez-Otero, B. (2010) El aprendizaje de los usos expositivos del lenguaje. *Revista Ciencias de la Salud*, 8(2), 45-59.
- Sigel, I. E. (2002). The psychological distancing model: A study of the socialization of cognition. *Culture and Psychology*, 8(2), 189-214.
- Siminovich, L. (2014). *Eres mi bebé: en la granja*. Editorial Catapulta.
- Snow, C. & Kurland, B. (1996). Sticking to the point: Talk about magnets as a context for engaging in scientific discourse. En D. Hicks (Ed.), *Discourse, learning, and schooling* (pp. 189-220). Cambridge University Press.
- Snow, C., Porche, M., Tabors, P. & Harris, S. (2007). *Is literacy enough? Pathways to academic success for adolescents*. Brookes.
- Stein, A., Franco Accinelli, A., & González Lynn, E. (2021). ¿Y esto qué es? ¿Por qué...? El desarrollo de unidades de discurso explicativas durante la lectura de cuentos en el hogar. *Revista de Psicología*, 17(33), 81-103. doi: 10.46553/RPSI.17.33.2021
- Strauss, A. & Corbin, J. (1991). *Basics of qualitative research. Grounded theory. Procedures and techniques*. Sage.
- Tolchinsky, L. (2004). *The nature and scope of later language development*. En R. Berman (Ed.), *Language Development across Childhood and Adolescence* (pp. 233-248). Benjamins.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Harvard University Press.
- Weizman, Z. O., & 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.