

# El aprendizaje de los usos expositivos del lenguaje

The Acquisition of Expository Uses of Language

A aprendizagem dos usos expositivos da linguagem

Angélica Sepúlveda<sup>1</sup>, Beatriz Álvarez-Otero<sup>2</sup>

Recibido: 24 de marzo de 2010 • Aceptado: 4 de agosto de 2010

Para citar este artículo: Álvarez-Otero, B. & Sepúlveda, A. El aprendizaje de los usos expositivos del lenguaje. Rev. Cienc. Salud 2010; 8 (2): 45-59.

## Resumen

*Objetivo:* Este estudio presenta una descripción del tipo de ayuda lingüística que los adultos les ofrecen a los niños mientras dan explicaciones sobre diversas cuestiones. *Metodología:* Se analizó una muestra de once minutos de interacción entre un niño pequeño y sus abuelos maternos, pues en el transcurso de estas conversaciones los niños tienen muchas oportunidades para aprender no sólo de los objetos y eventos del mundo sino también del lenguaje que se utiliza para referirse a ellos, para aprender cómo se nombran las realidades y, en algunos casos, cómo se participa en ellas. *Resultados:* Los adultos ofrecen al niño diferentes recursos discursivos con los que promueven que éste utilice términos que especifiquen las características que diferencian los objetos a los que se está refiriendo, adicione información, organice y clarifique lo que está diciendo. *Conclusiones:* La descripción de la ayuda que le ofrecen los adultos al niño permitió identificar diferentes recursos discursivos (elicitaciones y reformulaciones) que promueven el desarrollo de explicaciones cada vez más complejas.

Palabras clave: *desarrollo del lenguaje, interacción comunicativa, textos expositivos.*

## Abstract

*Objective:* This study offers a description of the kinds of linguistic aids offered by adults while giving explanations to young children about different issues. During the midst of these conversations children have several opportunities to learn, not only from objects and events, but also from the utterances used to refer to them, learning how realities are named after, and in many cases, how to participate in them. *Methodology:* Through the analysis of eleven minutes of inte-

<sup>1</sup> Estudiante de doctorado en Psicología de la Educación, e Investigadora del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de Universidad de Barcelona.

<sup>2</sup> Estudiante de doctorado en Psicología de la Comunicación de la Universidad Autónoma de Barcelona. Profesora Auxiliar de la Facultad de Rehabilitación y Desarrollo Humano de la Universidad del Rosario. Correo electrónico: beatriz.alvarez@urosario.edu.co, bea\_alvarezotero@hotmail.com.

reaction between young child and his maternal grandparents. *Results:* Adults offers young child different discursive ways for helping him to add information, organize and clarify the topic that he is talking about. *Conclusions:* The results allow to identify different ways that the adults use for helping young child to improve his explanations.

Key words: *language development, communicative interaction, expository texts.*

### *Resumo*

*Objetivo:* Este estudo apresenta uma descrição do tipo de ajuda lingüística que os adultos lhes oferecem às crianças enquanto dão explicações sobre diversas questões. *Metodologia:* Se analisou uma amostra de onze minutos de interação entre uma pequena criança e seus avôs maternos, pois no transcurso destas conversações, as crianças têm muitas oportunidades de aprender não só dos objetos e eventos do mundo senão também da linguagem que é utilizado para se referir a eles, para aprender como se nomeiam as realidades, e em alguns casos como se participa delas. *Resultados:* Os adultos oferecem à criança diferentes recursos discursivos com os que promovem que este utilize termos que especifiquem as características que diferenciam os objetos aos que se esta referindo, adicione informação, organize e clarifique o que esta dizendo. *Conclusões:* a descrição da ajuda que lhe oferecem os adultos à criança permitiu identificar diferentes recursos discursivos (incitamento e reformulações), que promovem o desenvolvimento de explicações cada vez mais complexas.

Palavras chave: *desenvolvimento da linguagem; interação comunicativa; textos expositivos.*

### *Introducción*

Un tema interesante en el estudio de las relaciones entre el desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas y el aprendizaje académico es el que tiene que ver con las formas de discurso que se privilegian en la escuela. Si bien es cierto que usamos el lenguaje de diversas formas según los contextos de actividad en que participemos y que en la escuela se suscitan y evocan diversos escenarios de actividad en los que usamos el lenguaje de una manera o de otra, el lenguaje de las disciplinas –de los manuales didácticos, las enciclopedias, los videos educativos, las clases magistrales– es, en un grado importante y expositivo, también conocido como discurso no narrativo. Mucho se ha estudiado sobre los usos narrativos del lenguaje, pero no sobre los usos expositivos de

éste en el hogar, y ese interés crece en la medida en que conocer la estructura del discurso expositivo es relevante porque relaciona el discurso del hogar con el de la escuela y proporciona a los niños un conocimiento importante para la futura comprensión y producción de discurso académico.

Esto último toma aún mayor relevancia debido a que en los últimos años una tradición importante de investigación en comprensión de lectura y en composición escrita se ha preocupado por el rendimiento diferencial de los estudiantes según la superestructura del texto, es decir, según la forma global en que se interrelacionan las ideas de un escrito. El reconocimiento de estos patrones organizativos se asocia con la posibilidad de construir una representación organizada de lo que se está leyendo y, en el

caso de la escritura, de lo se está escribiendo. La literatura señala que los estudiantes manifiestan ser mucho más hábiles comprendiendo y produciendo narrativas que otro tipo de textos en los que la información no se presenta relacionada temporal y causalmente, al parecer por su mayor contacto con el discurso narrativo que con el expositivo. De manera que los alumnos son más hábiles para escribir narraciones que descripciones o procedimientos.

El estudio de la emergencia de las destrezas que son necesarias para la participación en escenarios académicos tiene lugar en las actividades socioculturales que enmarcan y propician el desarrollo. Es en el proceso de socialización donde el niño empieza a comprender y producir los textos propios de su cultura y que variarán a través de las demás. El conocimiento de este continuo crecimiento y aprendizaje puede contribuir a una mejor comprensión sobre la naturaleza de los procesos, sobre el tipo de ayudas que lo suscitan, y proveen información importante para promover ciertos usos del lenguaje en el hogar que faciliten la transición de éste a la escuela.

Este trabajo intenta acercarse al tema del aprendizaje de los usos expositivos del lenguaje en el hogar a través de la observación, descripción y análisis de segmentos de interacción comunicativa entre un niño pequeño y sus abuelos. El corpus del mismo permite observar e intentar cualificar las estrategias que utilizan los adultos cuando un niño produce discurso expositivo.

### *Aprendizaje y géneros discursivos*

El desarrollo del niño está inmerso en el contexto de las relaciones sociales, los instrumen-

tos y las prácticas socioculturales (1). En la interacción con otras personas el niño encuentra el soporte necesario para participar y esta intervención, en muchas ocasiones, propicia el aprendizaje y desarrollo de habilidades, conocimientos y destrezas. Utilizando la metáfora de Bruner, "los adultos ofrecen andamiajes o andamian el aprendizaje de los niños de alguna manera y utilizan diversos recursos para facilitar su participación", Bárbara Rogoff, refiriéndose a las situaciones en las que los adultos apoyan el desarrollo de habilidades narrativas en los niños, explica que con frecuencia los adultos formulan preguntas a los aprendices que les permiten organizar sus historias y estas preguntas responden a los elementos propios de la narración: "si el niño se detiene pronto u omite información crucial, el adulto replica: ¿y qué pasó después? o ¿quién más estaba allí? Este tipo de cuestiones proporcionan a los niños, de una forma implícita, señales que pueden estructurar sus destrezas narrativas en desarrollo" (1).

Este tipo de señales que proporcionan los adultos a los niños, en el caso de las narrativas, tiene que ver con la naturaleza compositiva de la narración, también conocida como gramática de la historia. Esta gramática describe la estructura interna de la historia que, por lo general, consiste en un ambiente –introducción– más la estructura episódica –iniciación del evento, respuesta interna, un plan, una prueba, una consecuencia y una reacción–. Los episodios pueden estar unidos aditiva, temporal, causalmente o de forma mixta. Una historia la componen uno o más episodios interrelacionados. En la Tabla 1 se describen con detalle los componentes (2).

**Tabla 1. Componentes de la gramática de la historia**

AMBIENTE	*Establece el contexto; introduce los personajes, el lugar, el tiempo y el estado habitual.
INICIACIÓN DEL EVENTO	*Acciones, eventos, cambios en el ambiente físico o en la percepción interna de los personajes de un evento.
RESPUESTA INTERNA DEL ESTADO	*Emociones de los personajes, metas, deseos, intenciones, pensamientos que guían la secuencia del plan.
PLAN	Pasos que el personaje principal planea para obtener la meta.
PRUEBA	Paso que el personaje principal desarrolla actualmente para alcanzar la meta. *Acciones hacia la resolución del problema.
CONSECUENCIA	Logro o no logro de la meta. *Acciones, sucesos naturales o estados finales que representan la consecución o no de la meta por parte de los personajes.
REACCIÓN / RESOLUCIÓN	Reacción del personaje principal ante el logro o no logro de la meta. *Cómo el personaje siente, piensa o actúa en relación con la consecuencia directa.

Fuente: Westby, C. "The effects of culture on genre, structure and style of oral and written texts". In: G. Wallach y K. Butler (Eds.). *Language Learning Disabilities in School-Age Children and Adolescents. Some Principles and Applications*. USA: Allyn and Bacon; 1994. p. 180-211.

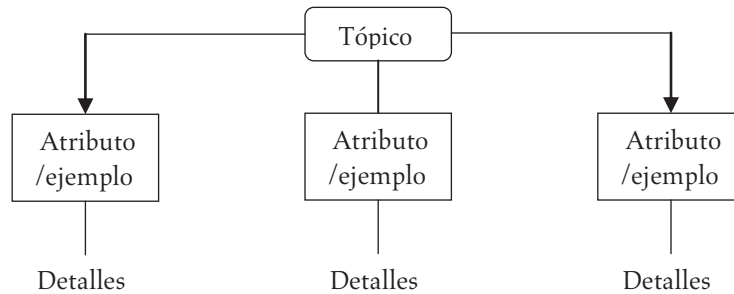
A diferencia de la estructura narrativa, los textos expositivos tienen variadas estructuras según su función. Westby describe las siguientes (3):

1. Los textos **descriptivos** cuentan qué es alguna cosa.
2. Los textos **enumerativos** listan aspectos relacionados a un tema.
3. Los textos **secuenciales/o sobre procedimientos** cuentan qué paso o cómo hacer algo.

4. Los textos **problema/solución** exponen un problema y ofrecen soluciones.
5. Los textos **persuasivos** toman postura sobre algún aspecto y lo justifican.
6. Los textos **causales** dan razones que cuentan por qué algo ha pasado.

En la Figura 1 se reproduce una representación gráfica que ejemplifica estos tipos de textos.

Figura 1. Estructura de un texto descriptivo

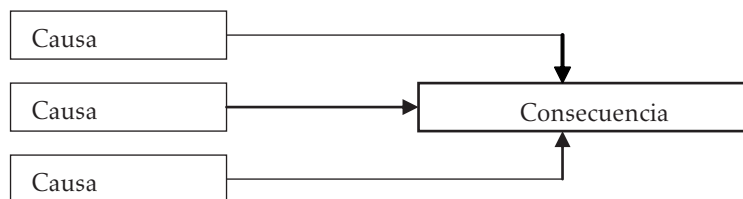


Fuente: Westby, C. "The effects of culture on genre, structure and style of oral and written texts". In: G. Wallach y K. Butler (Eds.). *Language Learning Disabilities in School-Age Children and Adolescents. Some Principles and Applications*. USA: Allyn and Bacon; 1994. p. 192.

En la literatura sobre los procesos de comprensión de lectura también se han documentado los patrones organizativos de los textos expositivos, puesto que, como ya se expuso, el

reconocimiento de la superestructura del texto facilita la comprensión y el recuerdo de lo leído. En la Figura 2 se reproduce un ejemplo de representación gráfica de la superestructura causal (4).

Figura 2. Texto causal



Fuente: Westby, C. "The effects of culture on genre, structure and style of oral and written texts". In: G. Wallach y K. Butler (Eds.). *Language Learning Disabilities in School-Age Children and Adolescents. Some Principles and Applications*. USA: Allyn and Bacon; 1994. p. 192.

A estas representaciones gráficas las acompañan una serie de marcas lingüísticas recurrentes. De esta manera, en el caso del texto comparativo, las marcas serán por ejemplo: *a diferencia de, en comparación con, se asemeja a, se parece porque, en cambio*, etc. En el caso del texto causal, entre las marcas se podría encontrar: *a causa de, como consecuencia, por consiguiente*, etc.

Como se expuso anteriormente, en la escuela los niños requieren usar más eficientemente

el discurso expositivo puesto que las actividades de enseñanza-aprendizaje exigirán unos usos del lenguaje cada vez más descontextualizados y explícitos que se asocian con las formas expositivas del discurso. También se ha comentado que los géneros discursivos emergen en contextos de actividad recurrentes en los que personas significativas ayudan a los aprendices a implicarse a través del lenguaje.

Esta última relación es muy importante para esta investigación porque de ella se deriva

la hipótesis central del trabajo y el análisis que se expondrá en próximos apartados. Recapitulando, en el caso de los textos narrativos existe un patrón organizativo que es demandado a través de preguntas que corresponden a su vez a elementos de la gramática de la historia. De esta manera, por ejemplo, se utilizan diferentes recursos discursivos y no discursivos para animar al niño a que, poco a poco, incluya en sus historias el ambiente donde suceden los eventos, los personajes, los acontecimientos; además, se le pide que explicita las motivaciones internas, los eventos desencadenantes, los planes, entre otros.

Esta investigación se interesa por el tipo de andamiaje lingüístico que le ofrecen los adultos a los niños en la situación de dar una explicación. Siguiendo la hipótesis de que la ayuda en ocasiones se ajusta a la naturaleza o gramática del tipo de texto, se espera, como en la narración, que los adultos realicen reformulaciones, agreguen los conectores que explicitan las relaciones lógicas y extiendan las expresiones de los niños a través de la inclusión de calificativos y atributos que especifiquen las características de los objetos. Esto porque se ha descrito que el esquema gramatical de la explicación se caracteriza por el uso del presente indicativo; la presencia de adjetivos y adverbios (por la necesidad de precisar el objeto que se pretende explicar); de conjunciones causales *–porque, ya que, por ello–*; ilativas *–por lo tanto, pues, por consiguiente–*; finales *–para que, a fin de que, con vistas a–*; y también las que matizan, delimitan o restringen la validez de las aserciones como las adversativas *–pero, sino–*; las condicionales *–si, siempre que, a condición de que–*; las concesivas *–aunque, a pesar de que–* (5).

Esta descripción tipifica una variedad de texto expositivo pero no atiende a una noción de desarrollo lingüístico ni cognitivo. Por tanto,

no se espera observar en los datos el despliegue de todos estos recursos sino de algunos de ellos.

El estudio intenta responder las siguientes preguntas: ¿cuáles son los recursos lingüísticos y comunicativos que generalmente utilizan los adultos para ayudar a los niños a ofrecer una explicación? ¿Cómo se extienden las destrezas de los niños para resolver problemas tipo: *hacerse entender* cuando intentan explicar algo – un proceso, una actividad, un evento, etc.–? ¿En qué consiste la ayuda durante la interacción entre adultos y niños cuando éstos formulan una explicación?

## *Método*

### *Participantes*

Un niño de tres años y tres meses de edad (3:3), su madre y sus abuelos maternos. Aunque la madre estuvo presente en el momento de la interacción comunicativa objeto de análisis, ella no participó en el continuo de los intercambios conversacionales. Su papel consistió en proveer los desencadenantes y las motivaciones iniciales de casi la totalidad de los tópicos abordados durante la interacción. Es importante decir que la madre y los abuelos del niño conocían la situación de registro y se les solicitó llevar a cabo un acontecimiento de su cotidianidad: conversar con el niño. Además, la madre sabía que se deseaba registrar una interacción en la que el niño ofreciera explicaciones o descripciones de juegos, procesos o conceptos. La conversación se efectuó en catalán, la lengua materna de los participantes.

### *Contexto*

El contexto de este estudio lo constituyeron conversaciones en las que un niño de tres años y tres meses habla con sus abuelos y su madre para explicar e informar. En un espacio de quince minutos se invitó al niño a dar expli-

caciones e informaciones sobre diversas experiencias que tenía en común con alguno de los participantes de la conversación (madre y abuelos maternos). El niño no era consciente de la situación de registro y según el resto de informantes no la percibió.

### *Recolección de datos*

Se concertó con la familia el registro de una situación de conversación que reflejara lo que pasa comúnmente cuando el niño desea explicar algo. La familia se encargó de realizar la videograbación. De esta manera, los participantes se videograbaron durante un periodo de quince minutos en el que estimularon al niño a producir varias secuencias explicativas. Los adultos exhortaban al niño a “hacerse entender”. La videograbación fue vista y comentada por las investigadoras en compañía de uno de los participantes –el abuelo–, y junto con éste fue traducida al castellano. La traducción fue audiograbada y transcrita. Se repasó tres veces cada uno de los intercambios y de nuevo la traducción de la totalidad de las expresiones.

Además de la traducción, durante el encuentro con el abuelo se realizó una entrevista semiestructurada con el objetivo de comprender el contexto de cada uno de los temas abordados durante el registro. También se le invitó a expre-

sar sus ideas sobre la situación comunicativa ‘de explicar’, en la que con frecuencia ayuda a su nieto a hacerse entender. De esta manera se buscó que el adulto se refiriera a su actuación discursiva de ayuda tanto durante la actividad registrada como en otras situaciones similares a las del registro.

### *Análisis de los datos*

En la Tabla 2 se muestra un resumen de los análisis. A partir de la transcripción de la interacción un primer estudio dividió el corpus a través de la identificación de las diferentes temáticas abordadas durante el registro. Resultaron siete segmentos codificados a partir del nombre del tópico central del intercambio: 1) el juego de la telaraña; 2) el parque; 3) la agencia, los caramelos y el barco; 4) el golf; 5) la pastelería y los novios de broma; 6) amiga de Manchester; y 7) las bolas de helado. Tras esta relación inicial las transcripciones fueron pasadas al formato descrito como mapas del discurso (6), los cuales permiten la representación del proceso cronológico y del contenido de la cognición colaborativa en el contexto de una investigación sobre los patrones discursivos y el razonamiento científico colaborativo entre maestro y alumnos en una situación de discusión guiada. Un ejemplo de estos mapas del discurso se muestra en el Anexo 1.

**Tabla 2. Procedimiento de análisis**

Procedimiento	Unidad de análisis	Codificación
Segmentación del discurso	Tópicos Expresiones/ intercambios relacionados con un tema	Nombre del tópico Secuencia 1 – 8
Categorización de las estrategias discursivas	Unidades de la expresión: palabra, frase, oración.	Elicitar completación (EC) Elicitar selección (ES) Elicitar clarificación/ Preguntas (EP) Elicitar clarificación/ Enunciación de absurdos/ afirmaciones falsas (EA) Reformulación(RF)

Fuente: elaboración propia.

El análisis de los mapas del discurso permitió la identificación –como se observa en la Tabla 2– de una estrategia discursiva general, *la elicitación*, que varió consistentemente de tres maneras. La primera –codificada como *elicitar completación*–, consistía en el uso de diferentes recursos expresivos para ayudar al niño a agregar información. Por ejemplo: “¿y qué más?, ¿qué más se hace?”. En la segunda, *elicitar selección*, el adulto introduce, en el continuo discursivo, palabras que no han sido mencionadas y que pueden ayudar a detallar lo que es objeto de comentario. Por lo general, en la indagación por el estado de las cosas, el adulto ofrece una pareja de palabras de significado opuesto. Por ejemplo: “¿eran grandes o pequeñas?”. Y la tercera, *elicitar clarificación*, aparece para motivar al niño a explicitar relaciones, reformular lo que está diciendo y especificar características. Esta última estrategia se manifiesta de dos maneras: a través de preguntas como “¿una cosa fría es un pastel?”, o a través de cuestionamientos falsos como “¿qué era?, ¿un helado del ojo?”. Estas estrategias aparecen codificadas con diferente sigla pero en los mapas de discurso se representaron gráficamente con la misma forma.

Además de la ayuda a través de elicitaciones, otra estrategia discursiva utilizada por los adultos es la *reformulación* de lo que el niño está diciendo. En esta acción el adulto organiza, sintáctica y semánticamente, lo que se viene expresando de los objetos, eventos o procesos. Por lo general, estas reformulaciones las hace la pareja conversacional que comparte el conocimiento de lo que se habla con el niño. Se observó que las reformulaciones cumplen varios objetivos, pue-

den organizar, agregar o sintetizar información para avanzar en lo que se está comunicando, y de esta manera dar paso a nuevas informaciones.

## Resultados

La descripción de la ayuda que le ofrecen los adultos a un niño pequeño durante una interacción comunicativa en la que se usa el lenguaje expositivo resulta en la identificación del uso de diferentes recursos discursivos que en esta indagación inicial se describen como tipos de elicitaciones y reformulaciones que tienen la intención de que el niño proporcione los especificadores de los objetos a los que se refiere, adicione información, organice y clarifique lo que está diciendo.

De acuerdo con la hipótesis de trabajo inicial sobre la correlación entre la estructura del texto y las estrategias utilizadas por los adultos, los análisis muestran que este vínculo es posible. A través de las elicitaciones y las reformulaciones los adultos están buscando que el niño *diga más*. Los textos expositivos y en general el desarrollo proposicional de los textos consiste en la enunciación de un tema y en la adición de detalles sobre este tema. De cierta manera, las estrategias utilizadas por los abuelos invitan al niño a dar detalles y a ampliar la información.

La Tabla 3 muestra la distribución de la participación de cada uno de los interlocutores. Se observa que el niño, por su rol enunciador, es quien protagoniza lo que se dice en cada segmento. La toma de turnos por parte de los abuelos es equilibrada y el rol desencadenante de la madre queda verificado. Como se observa, tres de los tópicos no fueron iniciados por ella sino que se derivaron de los intercambios iniciales.



Tabla 3. Distribución de la participación por segmentos (en número de turnos)

Segmento	Total turnos	Madre	Niño	Abuela	Abuelo
1. El juego de la araña	28	1	13	9	6
2. El parque	10	1	5	2	2
3. La agencia, los caramelos y el barco	30	0	13	6	11
4. Golf	7	1	3	2	1
5. La pastelería y los novios de broma	14	0	5	4	4
6. Amiga de Manchester	15	0	8	4	4
7. Las bolas de helado	32	1	13	10	8

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, la Tabla 4 relaciona los segmentos y el número de veces en que las estrategias descritas son utilizadas por los adultos para ayudar al niño a usar el lenguaje expositivo. La estrategia más utilizada fue *elicitar completación*, seguida de *elicitar clarificación* a través

de preguntas o de afirmaciones falsas, *elicitar selección* y *reformulación* se ubican posteriormente en frecuencia. Parece que durante la interacción, en este caso, fueran alternándose el uso de los recursos lingüísticos, reflejando un uso muy semejante de cada estrategia.

Tabla 4. Distribución del uso de las estrategias discursivas

Segmentos	Elicitación									
	Elicitar Completación		Elicitar Selección		Elicitar Clarificación				Reformulación	
					Preguntas		Afirmaciones falsas			
	Abuelo	Abuela	Abuelo	Abuela	Abuelo	Abuela	Abuelo	Abuela	Abuelo	Abuela
1. El juego	1	2	1	3	3	2			1	1
2. El parque		1	1		1	1				
3. La agencia	5	1				2			1	
4. Golf		2							1	
5. La pastelería	1		1			1	1	1		
6. Amiga	1	3				1	1			
7. Bolas de Helado	2	3		1	3	2	1	2		
Totales	10	12	3	4	7	9	3	3	3	1

Fuente: elaboración propia.

### *Discusión*

El aprendizaje de los usos y las formas expositivas del lenguaje es un proceso que merece atención. Si bien existe una conciencia en relación con la importancia de las narraciones durante la primera infancia, también es importante reconocer que es necesario ofrecer oportunidades para que los niños aprendan a usar las diferentes formas de organización del lenguaje y los usos no narrativos del mismo que también constituyen formas de expresión necesarias.

Los resultados de este estudio confirman que la instrucción, directa o indirecta, puede empezar en el hogar. Como se observó, la madre puede jugar un rol desencadenante importante, lo que confirma el papel determinante que juegan los padres como mediadores en el paso de los niños del habla infantil al habla adulta. También influye la tendencia de los padres al uso de ciertas estrategias de apoyo, como ayudarles a iniciar sus propios temas de conversación, usar preguntas y comentarios para elaborar tópicos de su selección (8). Otros adultos también pueden mantener a los niños en los tópicos expositivos, al responder a sus expresiones solicitando clarificación, corrigiendo directamente o haciendo una reformulación de lo que el niño ha dicho, o simplemente siendo sensibles a las estrategias a las que recurren los niños para mantenerse en la conversación, como por ejemplo su uso de expresiones como “¿sabes qué?” o “por qué pasa...”, las cuales pueden llevar al adulto a preguntar “¿qué?” manteniéndolo interesado en lo que el niño dice (9). Siguiendo esto, el respeto al rol de enunciador del niño, la postura desencadenante de los padres y adultos, y el uso de recursos de elicitación para mantener al niño en la conversación podrían considerarse también una respuesta al interrogante de Wells sobre cuál es el estilo del lenguaje adulto más conducente al florecimiento del lenguaje infantil (10).

Así, el juego de la conversación entre adultos y niños, como se observó en los datos, depende en gran parte del adulto y de cómo éste sea, en mayor o menor medida, sensible a incluir a los niños en la conversación de adultos, y con éstos. En la conversación, si se compara con los adultos, las contribuciones de los niños son pocas en todas las culturas (11); por lo general los niños introducen tópicos que son desarrollados principalmente por el adulto. Es importante que la ayuda lingüística que se le ofrece al niño promueva una participación equitativa, basada en el reconocimiento de los derechos conversacionales de los niños (10).

Por otra parte, la inclusión de los niños en la conversación con la complicidad de los adultos y el uso en la casa de géneros expositivos podría ayudar a disminuir la brecha entre el lenguaje del hogar y el lenguaje de la escuela, considerado elemento importante de problemas en la escolaridad especialmente cuando, debido a aspectos socioculturales, los usos del lenguaje de la escuela y del hogar son diferentes (12; 13). Se ha establecido que el desarrollo alfabético no empieza con el aprendizaje formal de la lectura y la escritura, o cuando se ingresa en la escolaridad, sino que tiene su génesis y aparición desde el nacimiento. Por consiguiente, se entiende el alfabetismo y la competencia textual en un continuo oral/escrito en el que las oportunidades de aprendizaje en los escenarios no académicos serán determinantes del repertorio de herramientas con las que cuenta un niño para desempeñarse en los contextos en que participe. Sin embargo, los trabajos empíricos disponibles al respecto se han desarrollado en escenarios escolares con niños de los primeros grados y, con frecuencia, se relacionan con el estudio de las habilidades de composición escrita y atienden, en menor medida, a la ocurrencia de los usos expositivos del lenguaje antes de que los niños lleguen a la escolaridad.

## Conclusiones

Los resultados de este trabajo indican que es posible describir el andamiaje lingüístico que les ofrecen los adultos a los niños pequeños en el caso de resolver un problema: el de hacerse entender o explicar algo. Los adultos brindan ayudas que consisten especialmente en “solicitar” al niño completar información, clarificarla o reformularla a través de preguntas o afirmaciones falsas.

Se verifica la pertinencia de la metodología e instrumentos de análisis utilizados en este estudio y la necesidad de extender su uso en corpus de interacción más amplios. La disposición visual del discurso y las ayudas gráficas de la herramienta de mapas de discurso (6) resultan útiles para el análisis y categorización de las secuencias discursivas objeto de estudio.

Adicionalmente, es necesario continuar analizando el desarrollo del discurso expositivo en edades tempranas.

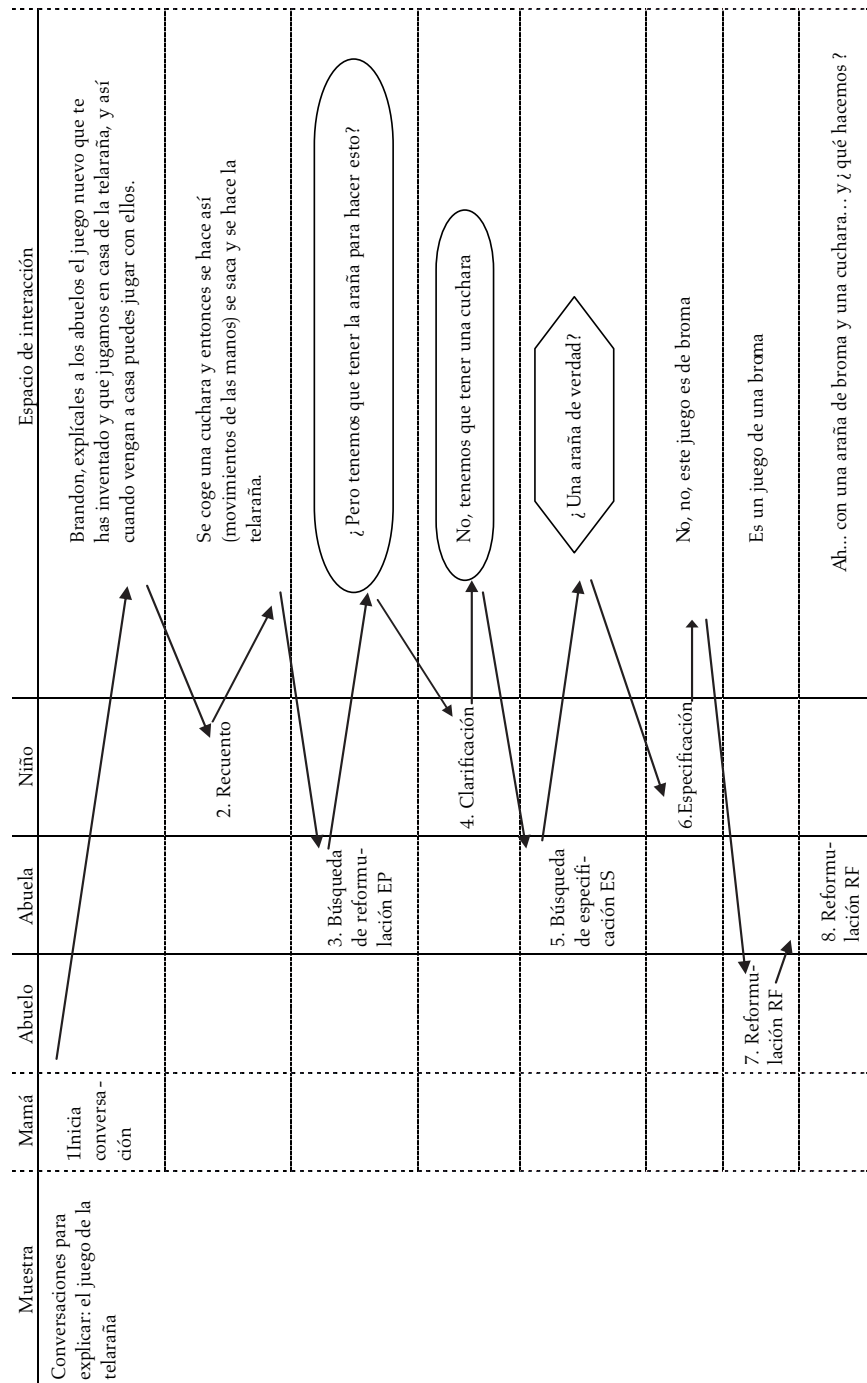
## Bibliografía

1. Rogoff, B. *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós; 1993. p. 60.
2. Hayes, A.; Norris, J. & Ilaitz, J. “A Comparison of the Oral Narrative Abilities of Underachieving and High – Achieving Gifted Adolescents: A preliminary Investigation”. En: *Language, Speech and Hearing Services in Schools*. 1998; 29 (3): 158-171.
3. Westby, C. “The effects of culture on genre, structure and style of oral and written texts”. En: G. Wallach & K. Butler (Eds.). *Language Learning Disabilities in School-Age Children and Adolescents. Some Principles and Applications*. USA: Allyn and Bacon; 1994. p. 180-211.
4. Sánchez, E. *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Madrid: Santillana; 1993.
5. Bassols, M. & Torrent, A. *Modelos textuales. Teoría y práctica*. Barcelona: Octaedro S. L.; 1997.
6. Hogan, K.; Nastasi, B. & Pressley, M. “Discourse patterns and collaborative scientific reasoning in peer and teacher – guided discussions”. En: *Cognition and Instruction*. 2000; 17 (4): 379-432.
7. Moss, B. “Teaching expository text structures through information trade book retellings”. En: *The Reading Teacher*. 2004; 57 (8): 710-718.
8. Lacasa, P.; Reina, A. & Alburquerque, M. “Adults and Children Share Literacy Practices: The Case of Homework”. En: *Linguistics and Education*. 2002; 13 (1): 39-64.
9. Wells, G. *Learning through interaction*. Cambridge: Cambridge University Press; 1981.
10. Cuervo, C.; Flórez, R. & Acero, G. “El desarrollo del lenguaje, de lo oral a lo escrito”. En: Flórez, R. *El lenguaje en la educación: una perspectiva fonoaudiológica*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia; 2004. p. 27-84.
11. Blum-Kulka, S. *Dinner talk: Cultural patterns of sociability and socialization in family discourse*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum; 1997.
12. Gallimore, R. & Au, K.H. “La paradoja competencia-incompetencia en la educación de los niños de minorías culturales”. En: Cole, M.; Engestrom, E. & Vásquez, O. *Mente, cultura y actividad*. México: Oxford University Press; 2002.
13. Álvarez, B. “Niños campesinos desplazados por la violencia: una nueva minoría cultural en las escuelas públicas bogotanas”. En: *Revista de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Colombia* 2006; 54 (3): 219-223.

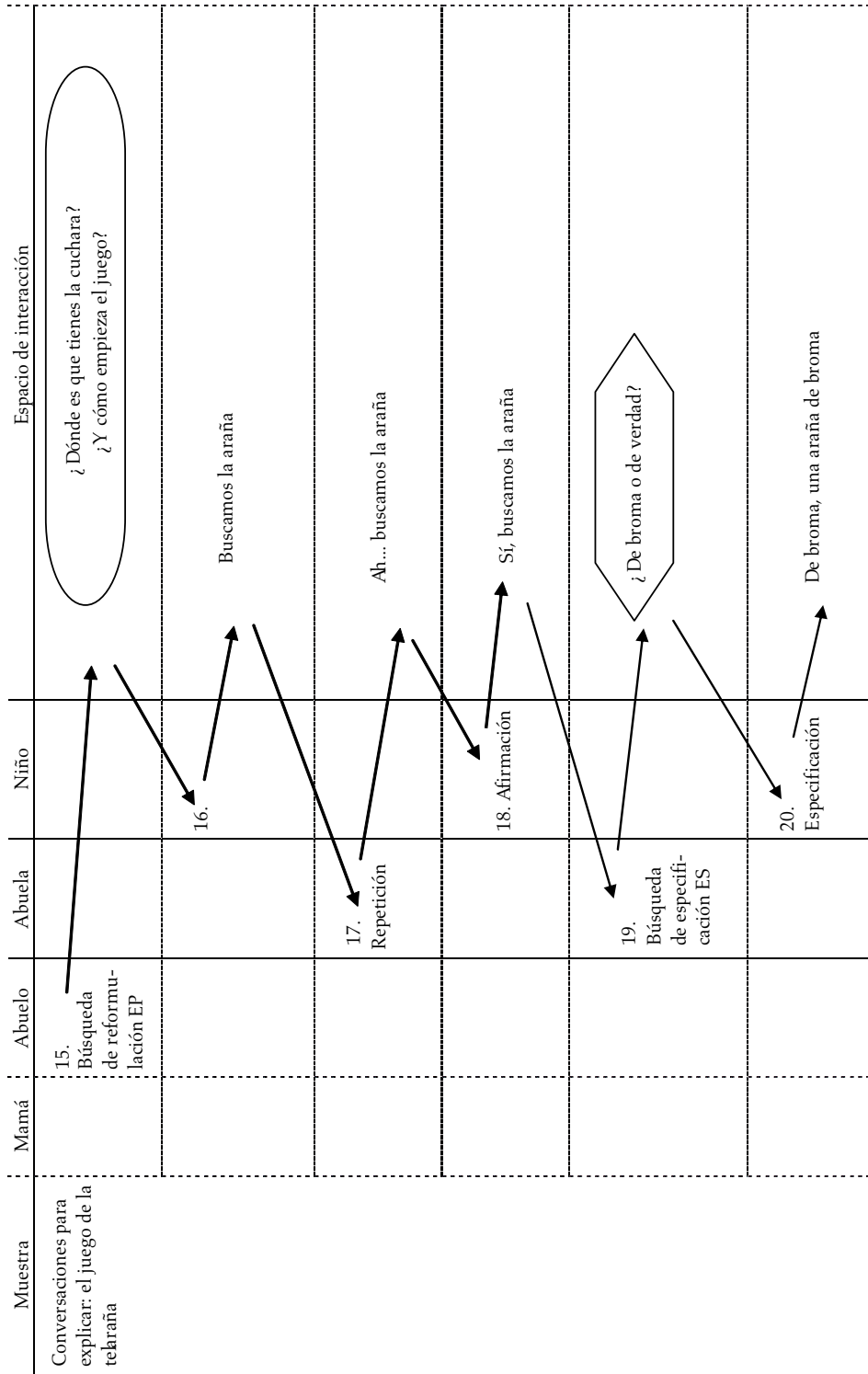
Anexo

Mapas del discurso. Segmento 1.

EC: Elicitar completación. ES: Elicitar selección. EP: Elicitar clarificación/ Preguntas. EA: Elicitar clarificación/Enunciación de absurdos/afirmaciones falsas RF: Reformulación.



Muestra	Mamá	Abuelo	Abuela	Niño	Espacio de interacción
Conversaciones para explicar: el juego de la telaraña				9. Resumen	Entonces, entonces (...) hacemos la telaraña
		10. Búsqueda de reformulación EP			¿ Con qué la hacemos? ¿ Cómo la hacemos? Hacemos la telaraña, y la ponemos a la araña
				11. Adición	Con las cucharas (se golpea el bolsillo)
		12. Búsqueda de reformulación EP			¿ Y qué cucharas, qué cucharas? ¿ Las que tienes en el bolsillo?
			13. Búsqueda de especificación ES		¿ Grandes o pequeñas las cucharas?
			14. Especificación		Son pequeñas



Muestra	Mamá	Abuelo	Abuela	Niño	Espacio de interacción
Conversaciones para explicar: el juego de la tejaraña		21. Búsqueda de reformulación EC			¿Y qué hacemos? A ver que no lo he entendido muy bien
				21. Retoma	
			22. Reformulación EP		A ver, tú tienes la cuchara y ¿dónde está la araña?
				23. Clarificación	No está... al suelo (tocando el suelo) está aquí la araña
			24. EC		¿Y qué hacemos? ¿La cogemos?, ¿la cogemos con la cuchara?
				25. No... por qué	
		26. ES			¿La cogemos o no la cogemos?
			27. EC		Es divertido este juego ¿no? ¿Lo has jugado o no?
			28. Adición	Sí, he jugado con la Silvia	

Fuente: elaboración propia a partir de la disposición visual del discurso y las ayudas gráficas de la herramienta de mapas de discurso propuestas por Hogan, K.; Nastasi, B. & Pressley, M. "Discourse patterns and collaborative scientific reasoning in peer and teacher –guided discussions". En: *Cognition and Instruction*. 2000; 17 (4): 379-432.