

FLACSO (Argentina)

Maestría en Psicología Cognitiva y Aprendizaje

**El uso infantil del vocabulario en las situaciones naturales del
hogar: diferencias entre grupos sociales**

Tesista Macarena Sol Quiroga

Directora Celia Renata Rosemberg

Codirectora Florencia Alam

Diciembre 2023

Índice

Agradecimientos	5
I. Resumen	7
II. Introducción	8
III. La composición léxica del vocabulario infantil en niños de cuatro años de distintos grupos sociales y su relación con el entorno lingüístico	18
1. Resumen	19
2. Introducción	20
2.1 El input lingüístico y su relación con el habla infantil en niños de distintos grupos sociales	22
2.2 La composición del vocabulario infantil y su relación con el input lingüístico	28
2.3 El presente estudio	33
3. Metodología	35
3.1 Recolección de datos	35
3.2 Procedimientos de análisis	38
4. Resultados	40
4.1 Una descripción del léxico (palabras de contenido) que los niños producen y al que están expuestos en su hogar	40
4.2 ¿Cuál es el impacto del grupo socioeconómico en los sustantivos, verbos y adjetivos a los que los niños están expuestos?	44

4.3 ¿Cuál es el impacto del grupo socioeconómico y de los sustantivos, verbos y adjetivos presentes en el input lingüístico en la composición lexical de la producción infantil?.....	48
5. Discusión.....	53
6. Consideraciones finales.....	59
IV. Impacto de las actividades cotidianas, las circunstancias socioeconómicas y el input lingüístico en el vocabulario de niños argentinos de 4 años.....	60
1. Resumen.....	61
2. Introducción.....	61
2.1. El impacto del input y de las circunstancias socioeconómicas en el vocabulario	64
2.2. El impacto de las actividades cotidianas en el vocabulario.....	67
2.3. Particularidades de este estudio	69
3. Metodología.....	71
3.1. Recolección de datos.....	71
3.2. Codificación de actividades.....	73
3.3. Procedimiento de análisis	74
4. Resultados	76
4.1. Descriptivos	76
4.2. ¿Cómo impactan las actividades y las circunstancias socioeconómicas en el input lingüístico?	82
4.3. ¿Cómo impactan el input lingüístico, las circunstancias socioeconómicas y las actividades en el habla infantil?	85

5. Discusión.....	88
V. Conclusiones.....	94
VI. Referencias bibliográficas.....	101

Agradecimientos

Esta maestría llegó en un momento de mucha indecisión en cuanto a mi proyecto profesional, pero gracias a su propuesta y a los encuentros que motivó, fue capaz de reorientar mi camino.

En primer lugar, quiero agradecer a mi directora, la Dra. Celia Rosemberg, por haberme abierto las puertas de su equipo. Sus observaciones y comentarios siempre fueron cruciales para enriquecer mi conocimiento y mi trabajo. Agradezco también a mi co-directora, la Dra. Florencia Alam, por haber sido partícipe fundamental en el desarrollo de la investigación y en la escritura de esta tesis.

En segundo lugar, agradezco también a todo el equipo docente y no docente de FLACSO, por haber sido un lugar de crecimiento tanto personal como profesional, donde encontré otros caminos, voces y amistades, como Melisa Díaz. Agradezco especialmente también a la secretaria académica de la maestría, Soledad Sanseau Savary, por haber sido una presencia cariñosa en estos largos años de trabajo.

En tercer lugar, quiero agradecer a mis compañeras y amigas becarias: María Laura Ramírez y Carla De Benedictis, quienes han sido los pilares indiscutidos en el desarrollo de esta tesis, tanto intelectual como emocionalmente, sin cuya presencia este proyecto no habría visto la luz del Sol; Cynthia Audisio, cuya paciente mentoría técnica y estadística posibilitó gran parte de esta investigación; y María Ileana Ibáñez, Ailín Franco Accinelli, Eliana González Lynn y Viviana Lewinsky, por haberme acompañado día a día, tanto los buenos como los malos. Agradezco también al equipo técnico del CIIPME: Emilse Barrial, Carla Giordano y Leandro Garber, por haber colaborado en la cotidianeidad laboral.

Quiero agradecer también a mi amiga, compañera y *compinche* Gisela Martínez, cuya amistad constante ha sido siempre un espacio de consuelo frente a las dificultades y de genuina celebración frente a los éxitos.

Quiero agradecer también a mis padres, por haberme inculcado la curiosidad por la investigación y la templanza del trabajo riguroso y perseverante, cualidades sin las cuales el camino académico no sería posible. Y agradezco a mi hermano, quien también ha sido parte en el desarrollo de este carácter.

Finalmente, quiero agradecer a mi compañero de vida, Andrés. Gracias por el acompañamiento incondicional, ininterrumpido; gracias por haber entendido mis motivaciones para llevar adelante este camino, uno tan distinto al tuyo; gracias por haber creado un hogar conmigo que hiciera posible este trabajo. Gracias por haberme ayudado a confiar en mis capacidades y a no dejarme amedrentar por las dificultades; gracias por empujarme a buscar siempre los mejores desafíos. Gracias por enriquecer mi vida, todos los días.

M.S.Q.

I. Resumen

El vocabulario es un aspecto clave del desarrollo cognitivo y lingüístico infantil, y está íntimamente vinculado con los logros académicos posteriores. Sin embargo, existen diversos factores contextuales que pueden incidir. Por lo tanto, en esta tesis analizaremos el impacto del entorno lingüístico, las circunstancias socioeconómicas en las que viven los niños y sus familias, y las distintas actividades que conforman la vida cotidiana, en la composición léxica infantil. Se analizó un corpus transcripto de habla espontánea de niños y niñas que viven en distintas circunstancias socioeconómicas de la Ciudad y el Gran Buenos Aires (Rosemberg et al., 2005-2012), que forma parte de un proyecto más amplio que atiende a las variaciones del desarrollo cognitivo, lingüístico y socioemocional¹. Esto se realizó en dos etapas: primero, se analizó el impacto de la composición léxica del entorno lingüístico y de las circunstancias socioeconómicas sobre el habla infantil; luego, se codificaron las actividades cotidianas para incorporarlas al análisis. Los resultados indicaron que el habla infantil y el *input* lingüístico son sensibles a estos factores contextuales que modulan su experiencia cotidiana, ya que tanto la cantidad como los tipos distintos de las clases de palabras variaron en función de las circunstancias socioeconómicas y de las actividades.

¹ “El desarrollo cognitivo, lingüístico y socioemocional en la primera infancia. Variaciones en función de las experiencias y los contextos en el Área Metropolitana de Buenos Aires.” Directora: Celia Renata Rosemberg. N° 59365 PUE CIIPME.

II. Introducción

Este proyecto se propone estudiar la producción espontánea de vocabulario por niños/as de 4 años de distintos grupos socioculturales, considerando su relación con el *input*, esto es, el lenguaje al que están expuestos, las interacciones y el tipo de actividades de las que participan en sus hogares. En este sentido, este trabajo se enmarca en un proyecto más amplio, denominado “El desarrollo cognitivo, lingüístico y socioemocional en la primera infancia. Variaciones en función de las experiencias y los contextos en el Área Metropolitana de Buenos Aires” (P-UE 59365 CIIPME), que busca atender al modo en que los distintos factores contextuales impactan, entre otras cuestiones, en el aprendizaje del lenguaje².

El presupuesto que subyace a esta propuesta es que tanto el *input* lingüístico al que los niños y las niñas están expuestos, las circunstancias socioeconómicas en las que viven junto a sus familias y las actividades cotidianas que realizan tienen un impacto diferencial en las palabras que los niños utilizan. Por lo tanto, comprender cómo estos aspectos interactúan con el desarrollo lingüístico infantil se vuelve una pieza clave en la comprensión del fenómeno del aprendizaje del lenguaje en su propio contexto sociocultural.

El vocabulario es un aspecto del desarrollo lingüístico que ha motivado un amplio conjunto de investigaciones debido a su impacto indiscutido en la alfabetización y la escolarización (Lee, 2011). Diversos estudios encontraron que el vocabulario en

² Esta tesis fue realizada con una beca doctoral de CONICET incluida en el Proyecto Unidad Ejecutora “El desarrollo cognitivo, lingüístico y socioemocional en la primera infancia. Variaciones en función de las experiencias y los contextos en el Área Metropolitana de Buenos Aires” (P-UE 59365 CIIPME). Los estudios que comprenden esta tesis de maestría son además parte del PIP 702/21 El lenguaje y el discurso en la infancia: oportunidades de desarrollo y aprendizaje en los contextos de los hogares y del PICT 02896/2019 Vocabulario y discurso en los primeros años de la infancia y la niñez. Estudios ecológicos y estrategias de evaluación. Ambos dirigidos por Celia Renata Rosemberg.

edades preescolares predice la comprensión lectora en primer grado de primaria (Hernández-Sobrino et al., 2023; Junyent Moreno, 2015; Papadimitriou & Vlachos, 2014); a su vez, el vocabulario en primer grado predice la comprensión lectora en segundo y tercer grado (Hemphill & Tivnan, 2008), y la comprensión lectora de los primeros años de primaria predice la comprensión a lo largo de la escolaridad primaria y secundaria (Cain & Oakhill, 2011).

Existen distintas explicaciones a este vínculo entre el vocabulario y la comprensión de textos. Algunos trabajos plantean que esta relación es indirecta: el vocabulario impactaría en la decodificación (Cain & Oakhill, 2014; Ouellette, 2006) y en el conocimiento del sistema de escritura (Dickinson et al., 2003), lo cual a su vez impacta en la comprensión de textos (Goswami, 2001). Además, el vocabulario parece ser un factor clave en habilidades cognitivas más complejas, como las inferencias (Cain & Oakhill, 2014).

Estos planteos destacan la importancia de entender el vocabulario de los niños al comienzo de la escolarización. La observación de que los niños aprenden vocabulario de forma más rápida en el hogar que en la escuela (Biemiller & Slonim, 2001) es el motivo por el cual muchas investigaciones han puesto especial atención a las experiencias tempranas de esos niños. De hecho, el vocabulario medido en los primeros dos años de vida predice tanto el tamaño del vocabulario como su comprensión oral a los 5 años (Duff et al., 2015), y otras investigaciones señalaron que es el conocimiento previo de los niños preescolares lo que predice su aprendizaje de palabras (Christ & Chiu, 2018; Kaefer et al., 2015).

Esta atención a las experiencias tempranas ha destacado, entre otras cosas, que existen diferencias en el vocabulario infantil en función de dos grandes aspectos: el

entorno lingüístico del niño -llamado *input* lingüístico- y las circunstancias socioeconómicas en las que viven junto a sus familias. Desde esta perspectiva, es el contexto el que sostiene el desarrollo lingüístico infantil, lo que daría lugar a que la variabilidad en las familias y en el *input* lingüístico explicaría la variabilidad en el lenguaje infantil (Hoff, 2006). En esta línea, un amplio cuerpo de investigaciones ha evidenciado que el habla dirigida al niño es fuente de aprendizaje del vocabulario (Custode & Tamis-LeMonda, 2020; Hirsh-Pasek et al., 2015; Hoff & Naigles, 2002; Hoff-Ginsberg & Shatz, 1982; Hurtado et al., 2008; Huttenlocher et al., 2010) y explica en cierto grado el lenguaje infantil (Han et al., 2022; Huttenlocher et al., 2002; Leech et al., 2013; Masek et al., 2021; Möwisch et al., 2022; Rowe, 2008; Shneidman & Goldin-Meadow, 2012). Por otro lado, un extenso grupo de investigaciones ha encontrado que los niños que viven en circunstancias socioeconómicamente vulneradas tienden a tener un vocabulario más reducido que aquellos que no (Junyent Moreno, 2015), y que existen diferencias en la composición del *input* al que los niños están expuestos en función de esas circunstancias socioeconómicas (Casillas et al., 2017; Hart & Risley, 1995; Loukatou et al., 2022; Sperry et al., 2019; Stein et al., 2021).

Existen diversos factores ligados a la pobreza y a la desigualdad que impactan tanto en el entorno lingüístico como en el vocabulario infantil, como niveles constantes de estrés económico, desnutrición, contaminación ambiental y dificultad de acceso al sistema educativo (Fernald et al., 2013; Lipina et al., 2015). Conocer estas experiencias y analizar su impacto en las trayectorias escolares es un paso obligado en el diseño de políticas públicas orientadas al respeto del derecho infantil a la educación, en tanto que el éxito de las intervenciones tanto en vocabulario como en otras habilidades lingüísticas es sensible a las características de la tarea, del niño y del entorno (Damhuis

et al., 2014; Dicataldo et al., 2020). Más allá del aspecto socioeconómico, estas distintas circunstancias también dan lugar a otras diferencias en las configuraciones familiares, como por ejemplo la cantidad de personas que conviven en un mismo hogar: las investigaciones sobre el tema han señalado que las circunstancias socioeconómicas impactan en la proporción de *input* que los niños escuchan de parte de adultos y niños (Alam et al., 2021, 2022; Alam & Rosemberg, 2013; Loukatou et al., 2022).

No obstante, las circunstancias socioeconómicas en las que viven las familias no son la única fuente de variación en la composición del *input* lingüístico y del vocabulario infantil. Tanto el lenguaje que los niños escuchan como el que producen está también moldeado por los contextos situacionales donde ese lenguaje es utilizado. Desde una perspectiva socio-interaccional, se plantea que los niños aprenden el lenguaje en situaciones cotidianas altamente rutinizadas, que están compuestas por acciones, objetos y lugares fácilmente predecibles por los participantes de la interacción (Bruner, 1985; Nelson, 1996; Rosemberg et al., 2020, 2022; Rowe & Weisleder, 2020). Las investigaciones que han incorporado un análisis más preciso del marco interaccional en el análisis del *input* y del lenguaje infantil han observado una amplia variabilidad en la cantidad y diversidad de habla en función de las actividades que se estuvieran llevando a cabo.

En esa línea, las situaciones de lectura de cuentos y de juego con o sin objeto fueron las actividades más estudiadas en niños pequeños, en su mayoría durante los primeros dos años de vida: la literatura sugiere que es mayor la cantidad de habla dirigida al niño durante la lectura que durante el juego (Hoff, 2006; Jones & Adamson, 1987; Poulain & Brauer, 2018; Tamis-LeMonda et al., 2019). El habla utilizada durante la lectura de cuentos parece ser también más diversa y tener una mayor complejidad

sintáctica respecto a otras actividades (Crain-Thoreson et al., 2001; Ece Demir-Lira et al., 2019; Gilkerson et al., 2017; Hoff-Ginsberg, 1991; Holme et al., 2022; Rosemberg et al., 2022; Salo et al., 2016; Tamis-LeMonda et al., 2019; Wu et al., 2022) y tiene un efecto positivo en el vocabulario (Barone et al., 2020; Farrant & Zubrick, 2012; Payne et al., 1994; Rosemberg et al., 2022; Salo et al., 2016; Scarborough & Dobrich, 1994). De hecho, el impacto de las secuencias de lectura es tan singular que atenúa tanto las diferencias por circunstancias socioeconómicas (Hoff, 2003; Hoff-Ginsberg, 1991) como las diferencias entre los estilos individuales de las madres (Weizman & Snow, 2001). En el otro extremo, el habla dirigida al niño parece ser menor durante las situaciones de comida (Hoff-Ginsberg, 1991) y al mirar televisión (Ewin et al., 2021; Pempek et al., 2014), y parece tener una menor diversidad léxica durante los momentos de higiene o de cambio de vestuario (Hoff-Ginsberg, 1991). Sin embargo, otras investigaciones han señalado que existe una amplia variabilidad en el habla dirigida al niño durante los momentos de comida (Beals, 2001; Hoff-Ginsberg, 1994) y que esa variabilidad podría predecir el desarrollo del vocabulario (Beals, 1997; Dickinson & Tabors, 2001; Weizman & Snow, 2001).

El tipo de actividad también parece tener un efecto en las clases de palabras que predominan en el habla dirigida al niño: mientras que la lectura contiene más sustantivos, el juego con objetos muestra más verbos (Altinkamiş et al., 2014; Tardif et al., 1999); esto también ha sido registrado en el habla infantil (Ogura et al., 2006). No obstante, Goldfield (1993) ha señalado que el juego con objetos podría dar lugar a una mayor cantidad de sustantivos frente a verbos respecto al juego sin objeto, que muestra un patrón inverso. Es posible, de todos modos, que estos fenómenos dependan en parte de la lengua utilizada: Choi (2000) encontró que las madres que hablaban coreano e

inglés utilizaban más sustantivos que verbos en el habla dirigida al niño durante momentos de lectura, pero que se diferenciaban durante el juego: mientras que las madres de habla inglesa también utilizaron más sustantivos que verbos, las madres de habla coreana utilizaron más verbos que sustantivos. En una línea similar, Rosemberg et al. (2020) encontraron que los entornos lingüísticos de niños argentinos en el segundo año de vida contenían una mayor proporción de verbos que de sustantivos, a pesar de que en los entornos de sectores medios la proporción de sustantivos es mayor que en los de familias que viven en condiciones socioeconómicas vulneradas, particularmente en las actividades centradas en el niño.

Incorporar las actividades al análisis del entorno y del desarrollo lingüístico infantil resulta ser un aspecto clave para entender cómo el lenguaje se aprende en el contexto de las interacciones cotidianas. Esto ha permitido también evidenciar que la cotidianeidad familiar tiene un alto grado de variabilidad tanto entre las familias como al interior de ellas, y que esto tiene un impacto en la metodología utilizada para analizar el vocabulario.

La amplia mayoría de las investigaciones sobre el vocabulario infantil han utilizado diseños de investigación cuasiexperimentales con técnicas de recolección de datos tales como el reporte parental o el Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT, Dunn y Dunn, 2012). No obstante, diversos estudios (Friend et al., 2012; Pan et al., 2004) han llamado la atención acerca de la posibilidad de que estos instrumentos hayan sido contruidos para las poblaciones de circunstancias socioeconómicas medias y altas, y que no tengan la suficiente sensibilidad como para capturar otros tipos de usos de lenguaje.

Por lo tanto, se vuelve relevante poner la mirada sobre qué metodologías pueden ser ecológicamente válidas para capturar no solamente el vocabulario infantil, sino también el *input* al cual estos niños están expuestos. En esta línea han cobrado relevancia los trabajos que se basan en observaciones en el hogar, ya sea por audiograbaciones o filmaciones, con o sin observadores. Estas metodologías tienen la ventaja de capturar el lenguaje tal como es utilizado en la vida cotidiana, en la naturalidad del hogar; esto permite apreciar con más naturalidad las habilidades del niño que se siente cómodo en la situación familiar (Borzone de Manrique & Rosemberg, 2000; Bruner, 1990). El uso de estudios naturalistas permite analizar la producción infantil en relación con las oportunidades de desarrollo lingüístico que su contexto inmediato les proporciona (Borzone de Manrique & Rosemberg, 2000; Rosemberg et al., 2016). Además, se ha encontrado evidencia de que este tipo de estudios demuestran que el uso del lenguaje puede variar en función de otros factores que son parte de la experiencia cotidiana, algo no fácilmente capturable por los estudios cuasi-experimentales (Bergelson et al., 2019; Glas et al., 2018; Rosemberg et al., 2020; Tamis-LeMonda et al., 2017).

Estudiar el vocabulario infantil a partir de corpus de habla espontánea permite contextualizar esta producción en el marco situacional donde se produce. Esto implica tener acceso al entorno lingüístico y a los aspectos que podrían promover el aprendizaje de palabras. Uno de los fenómenos más registrados en las investigaciones previas es que la frecuencia de exposición a las palabras favorece su aprendizaje, tanto en *input* lingüístico (Goodman et al., 2008; Naigles & Hoff-Ginsberg, 1998; Tardif et al., 1997) como en las intervenciones (Biemiller & Boote, 2006). Además, otros estudios han registrado que el patrón de uso de las palabras por parte de los adultos, por ejemplo la

situación o actividad que están llevando a cabo durante la emisión lingüística, se replica en el uso infantil (Barrett, 2017; Harris et al., 1988). Estudios recientes han señalado que las observaciones y transcripciones del habla espontánea que abarcan grandes extensiones de la vida cotidiana presentan un panorama distinto al de aquellas que abarcan unas horas por mes, en medidas como la cantidad y la diversidad léxica (Bergelson et al., 2018; Montag, 2020). Por lo tanto, el uso de grabaciones extendidas en el tiempo permitiría tener un acercamiento más adecuado a las experiencias lingüísticas infantiles.

Marco teórico

Esta investigación se enmarca dentro de los modelos psicolingüísticos (Nelson, 1996; 2007; Tomasello, 2003) que recuperan las premisas centrales de las teorías socioculturales sobre la enseñanza y el aprendizaje (Vygotsky, 2000, 2012). Estas teorías retoman el origen sociocultural de los procesos psicológicos humanos y que se originan en las prácticas sociales de crianza y de educación (Baquero, 2009). Siguiendo a Tomasello (2003), se asume que la estructura del lenguaje emerge de su uso en las situaciones de interacción social de las que el/la niño/a participa tempranamente en el contexto familiar y comunitario. El lenguaje resulta de la consolidación de los patrones de uso de los símbolos utilizados por los seres humanos con objetivos comunicativos. Gracias a las habilidades sociocognitivas de dominio general de “lectura” de intenciones [*intention-reading*] y de búsqueda de patrones, los niños adquieren las distintas construcciones de su lengua. Desde un punto de vista filogenético, entonces, esta teoría plantea que las características que hacen único al lenguaje humano son el resultado de una adaptación sociocognitiva que permite la comprensión de los estados psicológicos

de las otras personas, es decir, de la *teoría de la mente* (Premack y Woodruff, 1978; Rivière y Núñez, 1996; Tirapu-Ustárrroz et al., 2007).

Según la teoría del significado a partir del uso (Nelson, 2007; Levy y Nelson, 1994), las infancias usan las palabras siguiendo como modelo el uso que otras personas dan a esas palabras en los contextos de interacción en los que participan. De forma gradual, comienzan a extender estos usos a nuevos contextos. Esto implica que los primeros usos del vocabulario por parte de los/as niños/as pueden ser “usos sin significado”; puede tomar incluso varios años hasta que logren tener un control total del significado de las palabras que ya vienen utilizando en sus interacciones cotidianas.

Estas propuestas ponen entonces el foco sobre el entorno lingüístico, es decir, el *input* al cual los niños están expuestos y del cual aprenderán su vocabulario. Analizar las cadenas léxico-fonológicas que conforman ese *input* es el camino a través del cual los niños aprenden la sintaxis y el vocabulario propio de su lengua (Lieven, 2010), con lo cual la alta frecuencia de una determinada forma o estructura favorecerá su aprendizaje. Desde las posturas experienciales, la tarea principal del niño durante los primeros años de su desarrollo cognitivo es entender y darle sentido al mundo que lo rodea, con lo cual comprender los contextos lingüísticos, pero también socioeconómicos y culturales en los que viven, es una parte crucial en la descripción del desarrollo infantil (Nelson, 1996).

Esta tesis

En este contexto, contemplando las variaciones registradas por la literatura en el uso del vocabulario en función de los distintos aspectos contextuales, el objetivo de esta tesis es analizar la composición léxica del habla infantil de niños argentinos de cuatro

años que viven en distintas circunstancias socioeconómicas y el *input* lingüístico al que están expuestos, y cómo las distintas variables contextuales impactan en este vocabulario. Este trabajo se compone de dos etapas: en un primer momento, se analizó el efecto de las circunstancias socioeconómicas y del entorno lingüístico sobre el habla infantil en interacciones cotidianas (*Capítulo II*); luego, se codificaron las actividades que se llevaron a cabo en estas interacciones para incorporarlas al análisis (*Capítulo III*). En ambos casos, el vocabulario fue evaluado en función de tres clases de palabras, sustantivos, adjetivos y verbos, que conforman la mayor parte del habla infantil. De este modo, este trabajo utilizó una metodología mixta (Creswell & Clark, 2017) que integra procedimientos cuantitativos y cualitativos. El diseño de investigación es transversal, ya que se trabajó con un corpus de datos en un momento puntual, a los 4 años de edad, en dos grupos sociales diferentes; descriptivo, porque se busca caracterizar el fenómeno de la producción, e inferencial, dado que se buscará analizar la posible influencia de las variables contextuales sobre el *input* y el habla infantil (Sampieri et al., 2014).

III. La composición léxica del vocabulario infantil en niños de cuatro años de distintos grupos sociales y su relación con el entorno lingüístico

Referencia bibliográfica de la versión publicada:

Quiroga, M.S., Rosemberg, C.R., Alam, F. (2022). La composición léxica del vocabulario infantil en niños de cuatro años de distintos grupos sociales y su relación con el entorno lingüístico. *Revista de Estudos da Linguagem*, 1(42), doi: <http://dx.doi.org/10.17851/2237-2083.31.1.10-50>

1. Resumen

El objetivo de este trabajo es analizar la composición léxica del vocabulario productivo infantil y su relación con el *input* lingüístico al que los niños de cuatro años de distintos grupos sociales están expuestos. A partir de un corpus de habla espontánea, se seleccionaron las transcripciones de 19 niños de dos grupos sociales distintos ($n = 38$), correspondientes a 456 horas de grabación, y se analizó la cantidad total y los tipos distintos de sustantivos, adjetivos y verbos, tanto en la producción infantil como en el *input* lingüístico. El análisis de la varianza mostró que en ambos casos hubo una mayor cantidad de tipos distintos de sustantivos respecto a las demás palabras, pero una mayor cantidad total de verbos. Las regresiones beta con el vocabulario infantil como variable dependiente indicaron que la pertenencia al grupo socioeconómico fue un predictor de tipos distintos de todas las clases de palabras y de cantidad solo de adjetivos; la presencia de cada clase de palabra en el *input* fue predictor de la cantidad de las tres clases de palabras, y de mayor cantidad de tipos distintos de adjetivos y verbos. Estos resultados muestran la complejidad de las experiencias tempranas infantiles y la relevancia de atender a los distintos contextos en los que los niños adquieren el lenguaje.

Palabras clave: vocabulario; composición léxica; producción infantil; entorno lingüístico.

2. Introducción

El aprendizaje de vocabulario es una de las dimensiones del desarrollo lingüístico que mayor atención ha atraído en las últimas tres décadas. En el vocabulario se muestra con claridad el carácter cognitivo y representacional del lenguaje (Nelson, 1996): un vocabulario amplio y diverso incide no solo en las posibilidades de comunicación del niño, sino también en sus habilidades para comprender y producir discurso extendido (Beals, 1997; Rosemberg, Silva, et al., 2011; Rosemberg, 2021). Además, el vocabulario tiene un impacto directo en la adquisición de la lectura y la escritura, y en el desempeño académico general (Hoff, 2013; Snow & Matthews, 2016). La amplitud del vocabulario da lugar a representaciones robustas, flexibles, precisas, interrelacionadas y de fácil acceso, necesarias para el acceso al sistema de escritura y para la comprensión y producción de textos orales y escritos (Biemiller & Boote, 2006; Perfetti, 2007; Sénéchal et al., 2006).

Dada la relevancia que el vocabulario posee en el desarrollo lingüístico y en la trayectoria académica de los niños, un número importante de estudios ha abordado la variabilidad individual y social en la comprensión y producción de léxico en la infancia (ver por ejemplo Fernald et al., 2013; Friend et al., 2017; Hart & Risley, 1995; Hoff, 2003; Pace et al., 2017; Rosemberg & Alam, 2021; Rowe, 2008; Schwab & Lew-Williams, 2016). En estos estudios se asume que las disparidades encontradas en la comprensión y producción del vocabulario emergen de diferencias en las experiencias infantiles tempranas (MacWhinney & MacWhinney, 1987; Nelson, 1996; Tomasello, 2003, entre otros), en particular, asociadas a las características generales del lenguaje al que los niños se hallan expuestos (*input* lingüístico) en el entorno del hogar desde su

nacimiento. De hecho, varios de ellos han proporcionado evidencias de la relación entre las características del *input* lingüístico en hogares en distinta condición socioeconómica y el vocabulario que los niños producen (Hart & Risley, 1995; Hoff, 2003) y comprenden (Fernald et al., 2013; Rowe, 2008, 2012). Cabe señalar que la mayoría de estos estudios han sido realizados en América del Norte, se han centrado en las experiencias infantiles durante los primeros dos años de vida, y, en la mayor parte de los casos, han definido como *input* lingüístico solo el habla dirigida al niño y no el resto del habla que el niño escucha en su entorno, pero que no está específicamente dirigida a él.

En todos los estudios mencionados se ha analizado el impacto del *input* sobre el desarrollo del vocabulario infantil en niños de distintas condiciones socioeconómicas considerando la cantidad de *input* al que ha estado expuesto el niño (la cantidad total de palabras que el niño escucha) y, en algunos de ellos, se han considerado, asimismo, estimaciones generales de las características del *input* lingüístico, tales como la complejidad sintáctica, medida en la longitud promedio de enunciados, o la diversidad léxica global. Sin embargo, en ellos no se ha atendido a los tipos de palabras a las que los niños tienen acceso en su entorno lingüístico, a su relación con la composición del vocabulario infantil y a eventuales diferencias en función de las condiciones socioeconómicas en las que se encuentran las familias. Los tipos de palabras que transmiten la mayor parte del contenido semántico y/o conceptual de la emisión, los sustantivos, verbos y adjetivos, difieren en su referencia a objetos, personas, fenómenos, acciones y estados y muestran, cada uno, un comportamiento morfológico, léxico y sintáctico particular, generando demandas específicas al procesamiento lingüístico (Błaszczak & Klimek-Jankowska, 2015).

Es por ello que en este trabajo se analiza, en una población socioeconómicamente diversa de niños argentinos escasamente estudiada, la relación entre la producción infantil de sustantivos, verbos y adjetivos y el *input* lingüístico al que los niños están expuestos en el entorno natural de su hogar. Con este objeto, se revisan primero las investigaciones previas sobre la relación entre el *input* lingüístico y el habla infantil, en las que se consideran diferencias según las condiciones socioeconómicas, y en segundo lugar las destinadas a dar cuenta de las diferencias en el procesamiento de sustantivos adjetivos y verbos, para finalmente presentar los objetivos y preguntas específicas de este trabajo. A continuación, se presenta la metodología empleada en el estudio, los resultados obtenidos y su discusión en base a las investigaciones previas.

2.1 El *input* lingüístico y su relación con el habla infantil en niños de distintos grupos sociales

La evidencia actual ha puesto de relieve la importancia del entorno lingüístico en el desarrollo del lenguaje infantil y ha señalado que el vocabulario es uno de los aspectos del desarrollo más sensible al *input* y a las experiencias infantiles (Hoff, 2003; Hoff & Tian, 2005; Lieven, 2010).

Hart y Risley (1995) fueron de los primeros en sostener que las diferencias en vocabulario entre niños de distintos grupos sociales podían atribuirse a diferencias en el *input* lingüístico al que se veían expuestos en sus experiencias tempranas. A partir de grabaciones realizadas en los hogares de niños de entre 7 y 9 meses durante dos años y medio, confeccionaron inventarios de las palabras producidas por los niños y aquellas

que conformaban su *input*: exclusivamente las palabras producidas por su cuidador principal, es decir, sin tener en cuenta el habla producida por otros participantes, y sin considerar palabras familiares, onomatopeyas, palabras extranjeras, insultos y otros vocablos no incluidos en el diccionario. Este análisis los condujo a concluir que en los hogares de grupo socioeconómico bajo (que vivían en situaciones de pobreza o que recibían asistencia gubernamental [*welfare*]) los niños escuchaban sistemáticamente menos palabras que sus pares pertenecientes a la clase trabajadora o aquellos que eran hijos de profesores de la Universidad de Kansas, y que estas diferencias podrían ser lo suficientemente consistentes como para permitir una proyección en el tiempo. Sus resultados además mostraron que la cantidad de habla producida por los cuidadores correlacionaba con el incremento del vocabulario infantil.

Diversos estudios replicaron estos análisis y encontraron diferencias en el vocabulario entre niños de hogares que vivían en distintas circunstancias socioeconómicas. Así, por ejemplo, los resultados de Hoff (2003) indican que las diferencias en el vocabulario productivo de niños de distinto grupo social podrían explicarse por diferencias en el habla materna. En una línea similar, Rowe (2008) encontró que el *input* lingüístico al que acceden niños de grupos socioeconómicos más favorecidos, en las interacciones con su madre, se caracteriza por un vocabulario más amplio, con mayor diversidad léxica y enunciados más extensos, que cumplen en menor medida función de directivas, y que estas diferencias se relacionan con la comprensión del vocabulario infantil.

Pero, ¿cuáles son los aspectos del *input* lingüístico que inciden en el vocabulario infantil? Las investigaciones han identificado asociaciones entre el vocabulario de los niños y distintos aspectos del *input* lingüístico al que están expuestos en sus

interacciones tempranas: así, se ha mostrado una relación entre la cantidad y diversidad de vocabulario (Fernald et al., 2013; Hart & Risley, 1995; Hoff, 2003; Rowe, 2012; Shneidman & Goldin-Meadow, 2012), la estructura sintáctica (Hoff, 2003; Huttenlocher et al., 2002, 2007) y la función pragmática de los enunciados (Rowe, 2008, 2012) que componen el lenguaje que los niños escuchan y distintos aspectos del vocabulario infantil. Los resultados del estudio longitudinal de Rowe (2012) indican, además, que los aspectos del *input* materno que impactan en mayor medida en el vocabulario infantil varían a lo largo del desarrollo: mientras que la cantidad de palabras distintas que los niños escuchan a los 2;5 años predice el vocabulario a los 3;5 años, a los 4;5 años el vocabulario infantil se relaciona con la cantidad de enunciados descontextualizados escuchados a los 4 años.

A pesar de que, como lo muestran los resultados de Rowe (2012), el *input* lingüístico que el niño escucha continúa impactando en el desarrollo del lenguaje infantil en los años preescolares, la amplia mayoría de los estudios que analizan la adquisición del vocabulario se focalizan en los primeros dos años y son escasos los trabajos que abordan la relación entre el vocabulario infantil y el *input* lingüístico en momentos posteriores del desarrollo. En este sentido, es importante destacar que los cuatro años de edad constituye un punto de inflexión en el desarrollo lingüístico y cognitivo: el lenguaje se convierte en una herramienta discursiva para construir e integrar modelos mentales (Borzzone de Manrique & Rosemberg, 2000; Nelson, 1996) y los niños comienzan a reconstruir su experiencia en géneros discursivos más complejos, como las narraciones. En la interacción social, con el apoyo de las estrategias de los adultos, que buscan precisar y reconceptualizar las palabras empleadas por los niños (Rosemberg & Silva, 2009), estos amplían su vocabulario. Los niños se vuelven capaces

de establecer redes léxicas y jerarquías entre conceptos, así como relaciones de sinonimia, antonimia e hiponimia; gracias a ello logran independizar el uso de estos elementos léxicos de los contextos situacionales en los que surgieron (Nelson, 1996; Tomasello, 2003). De este modo, el vocabulario se complejiza para dar lugar a los nuevos usos lingüísticos, pero también como resultado de ellos (Nelson, 1996; Rosemberg et al., 2016).

Aún cuando la evidencia de los estudios previos indica que en los dos primeros años de vida es el habla específicamente dirigida al niño, y no el resto del habla que el niño escucha en su entorno, aquello que predice el desarrollo del vocabulario (Fernald et al., 2013; Shneidman et al., 2013), cabe suponer que a los 4 años de edad los niños pueden hacer uso de toda el habla que los circunda para aprender nuevas palabras. Los estudios de Akhtar (2005) con niños de dos años y los de Foushee et al. (2021) con niños de entre tres y seis años señalan que los niños son capaces de aprender palabras a partir del habla no dirigida a ellos.

Apoyándose en la evidencia de aprendizajes lingüísticos a partir de habla escuchada entre otros participantes, Sperry et al. (2019) discuten los resultados de Hart y Risley (1995) y argumentan la necesidad de redefinir aquello que se considera *input* lingüístico. En su estudio, con una muestra caracterizada por una mayor presencia de niños que vivían en condiciones socioeconómicas desfavorecidas, encuentran que la variabilidad en la cantidad de palabras en el *input* no se hallaba relacionada con el grupo socioeconómico de las familias, sino con la comunidad (es decir, con una estructura social más extensa, que integraban las familias). De ahí que los autores llamen la atención sobre el hecho de que la interacción diádica donde un cuidador principal se dirige exclusivamente al niño constituye una construcción social que no es uniforme a

través de las culturas y grupos sociales, por lo que el habla dirigida al niño de parte del cuidador primario no podría asumirse como una condición excluyente para el desarrollo del vocabulario.

En una línea similar, el estudio de Stein et al. (2021) en hogares de niños argentinos menores de 2 años mostró una amplia variabilidad intragrupo en la cantidad total de palabras en el habla dirigida al niño, así como diferencias cuantitativas y cualitativas en el entorno lingüístico de hogares en distintas condiciones socioeconómicas. Los niños que vivían en condiciones socioeconómicas vulneradas escucharon más palabras totales, una mayor diversidad léxica y una mayor cantidad de enunciados en el habla dirigida a otros participantes que en el habla específicamente dirigida a ellos, mientras que este patrón se invirtió para los niños que vivían en condiciones socioeconómicas no vulneradas.

Los resultados de otros trabajos realizados en distintas culturas (Casillas et al., 2017, 2020; Stoll et al., 2012) coinciden con los de Sperry y los de Stein en mostrar que el habla dirigida al niño no se produce con igual frecuencia en todos los grupos sociales y culturales, y que la matriz de interacción de la cual surge la distinción entre el habla dirigida al niño y el habla dirigida a otros participantes constituye una construcción cultural. Ello sugiere la necesidad de expandir la definición de entorno lingüístico e *input* considerando toda el habla disponible para el niño.

Las distintas culturas y grupos sociales suelen, asimismo, diferir en la cantidad de participantes que interactúan con los niños (Casillas et al., 2020; Shneidman & Goldin-Meadow, 2012). Shneidman y Goldin-Meadow (2012) encuentran, por ejemplo, que los niños mayas escuchaban solo un 31% del habla por parte de adultos, mientras que el 69% del *input* restante provenía de otros niños; en cambio, los niños

norteamericanos escucharon un 85% de *input* por parte de adultos y solo 15% por parte de otros niños. Consecuentemente, puede también variar la cantidad total de habla que el niño escucha en su entorno (Casillas et al., 2017; Stein et al., 2021). De ahí que se haya planteado la relevancia de analizar la proporción de habla que el niño escucha dirigida a él y aquella entre otros participantes como una forma de controlar la cantidad total de habla. Los resultados de Casillas et al. (2017) ponen de manifiesto la relevancia de esta distinción. En su análisis del entorno lingüístico en los hogares socioeconómicamente diversos de niños norteamericanos durante los primeros dos años de vida, considerando tanto el habla dirigida a los niños como dirigida a los adultos, encontraron que el grupo socioeconómico no influía en la proporción de habla dirigida al niño, pero sí en la cantidad total de esta habla y del habla total. Sin embargo, esta diferencia decrecía con la edad: al final del segundo año, todos los niños indistintamente del grupo socioeconómico escucharon la misma cantidad de habla dirigida a ellos y dirigida a adultos. Los autores encontraron también que progresivamente, durante los primeros dos años de vida, las madres incrementaban la cantidad de habla dirigida a los niños varones.

La mayoría de las investigaciones presentadas en este apartado se ha focalizado en aspectos cuantitativos como la cantidad total y diversidad de habla (Hart & Risley, 1995; Hoff, 2003; Hoff & Tian, 2005; Huttenlocher et al., 2007; Rowe, 2008, 2012; Shneidman et al., 2013; Sperry et al., 2019; Stein et al., 2021; Stoll et al., 2012), y en indicadores generales de ciertas características *input* tales como la cantidad (Casillas et al., 2017, 2020; Huttenlocher et al., 2002, 2007; Shneidman & Goldin-Meadow, 2012) o el largo promedio de las emisiones (MLU) (Hoff, 2003; Hoff & Tian, 2005) e índices de diversidad léxica (VOCD) (Rowe, 2008). Sin embargo, como se señaló, en

los años preescolares el vocabulario infantil puede verse afectado por otros aspectos que configuran la composición del *input* lingüístico.

2.2 La composición del vocabulario infantil y su relación con el *input* lingüístico

Las investigaciones sobre aprendizaje de vocabulario se han centrado mayormente en sustantivos y verbos (Tomasello, 2003), en parte porque estas categorías léxicas transmiten la mayor parte de la información semántica y conceptual de los enunciados (Croft, 2000; Dixon & Aikhenvald, 2004). Asimismo, se han preguntado acerca de los factores que condicionan el aprendizaje de estas categorías léxicas y que inciden en el orden en el que se aprenden unas y otras. La hipótesis de la partición natural de Gentner (1982) postula que la diferencia entre sustantivos y verbos está basada en predisposiciones que condicionan el establecimiento de distinciones conceptuales entre elementos concretos (personas, objetos), y conceptos predicativos referidos a actividades, cambios de estado o relaciones causales. Gentner & Boroditsky (2001), además, sostienen que las distintas categorías léxicas imponen distintas demandas a los niños, porque la comprensión de los conceptos que denotan es de distinta índole: pueden requerir solo una identificación cognitivo-perceptual (dominancia cognitiva), o bien requerir una fusión de fragmentos perceptuales cuya agrupación no está predeterminada (dominancia lingüística). Argumentan que la facilidad con la que las personas pueden individualizar un elemento predeciría la denominación temprana; ello brindaría una ventaja a los sustantivos, y en especial a los sustantivos concretos, por sobre los verbos.

El sesgo en favor de los sustantivos ha sido identificado en inglés (Bornstein et al., 2004; Fenson et al., 1994; Goldfield, 2000), en italiano (Bornstein et al., 2004; Caselli et al., 1995), en griego (Kambanaros et al., 2014); en hebreo (Bornstein et al., 2004; Maital et al., 2000), en español (Bornstein et al., 2004; Jackson-Maldonado et al., 1993), en francés (Bassano, 2000; Bornstein et al., 2004), en alemán (Gentner, 1982), en japonés (Gentner, 1982; Yamashita, 1999) y en holandés (Bornstein et al., 2004; De Houwer & Gillis, 1998). Sin embargo, investigaciones en lenguas menos estudiadas proporcionan cierta evidencia de que el sesgo no sería universal, sino que la predominancia de una determinada categoría léxica, sustantivo o verbo, dependería de las características tipológicas de la lengua en cuestión, así como de factores contextuales tales como las actividades o las interacciones predominantes en una comunidad o grupo determinado que configuran el *input* lingüístico al que accede el niño (Choi & Gopnik, 1995; de León, 2001; Stoll et al., 2012; Tardif, 1996).

Así, por ejemplo, Stoll et al. (2012) encontraron, en una población hablante de chintang, que la proporción de sustantivos era mayor que la de verbos en el habla de los niños y ello se invertía en el habla de los adultos que los rodeaban. Los autores atribuyen estas diferencias a las características tipológicas del chintang: la morfología verbal de esta lengua polisintética puede resultar particularmente compleja para los niños, quienes sólo progresivamente entre los 2;6 y los 4 años acercan su desempeño productivo al de los adultos. Asimismo, señalan que las diferencias en la cantidad de ambas clases de palabras podrían también explicarse por factores contextuales, ya que las actividades en las que participaban los niños y los adultos son diferentes.

Con la intención de corroborar si el sesgo hacia los sustantivos identificado en niños hablantes de hebreo era el resultado del *input* lingüístico, Adi-Bensaid et al.

(2015) analizaron el habla dirigida al niño de díadas de niños con sus cuidadores y también el habla dirigida a adultos. En el habla dirigida a adultos encontraron una mayor cantidad de verbos, lo cual se diferencia del sesgo hacia sustantivos del habla infantil. Los autores explican la prevalencia de verbos por la sintaxis del hebreo que, al ser una lengua *pro-drop*, tiende a enfatizar esta clase de palabras y a requerir una menor cantidad de frases nominales (Tardif et al., 1997). Por otro lado, explican la presencia del sesgo hacia sustantivos reportado en la producción infantil y su ausencia en el habla de los adultos por la hipótesis de la partición natural (Gentner, 1982). No encontraron diferencias entre sustantivos y verbos en el habla dirigida a niños, palabras que fueron significativamente más frecuentes que adjetivos y adverbios, probablemente porque los adultos tienden a ajustar su habla en las interacciones con los niños.

En el caso del español, la evidencia del sesgo de preferencia por los sustantivos no resulta concluyente. Si bien el sesgo ha sido registrado en varios trabajos (Dhillon, 2010; Jackson-Maldonado et al., 1993; Weisleder & Waxman, 2010), tanto para el habla infantil como para el *input* adulto, Dhillon (2010) encuentra que en español la preferencia por sustantivos no es tan marcada como en inglés, pero sí respecto al mandarín. La adquisición de sustantivos en español puede resultar más fácil porque su morfología involucra menos variaciones que la de los verbos: mientras que los sustantivos pueden variar solo en género y número, habilitando como máximo cuatro variaciones para cada lema, los verbos flexionan en persona, número, tiempo y modo, habilitando una cantidad de variaciones mayor para cada lema, además de la presencia de irregularidades tanto en la raíz como en la desinencia verbal (Rojas Nieto, 2003). Casart Quintero & Iribarren Pérez (2007) analizaron datos de tres díadas hispanohablantes cuando los niños tenían uno, dos y tres años de edad. Si bien en un

principio los niños mostraron un claro sesgo hacia sustantivos a diferencia del *input*, que mostraba lo opuesto, a los dos años los niños comienzan a mostrar una preferencia por verbos similar a la de su entorno. A los tres años, si bien se evidencia también un sesgo hacia verbos, se observa una mayor variabilidad entre los hablantes, que las autoras atribuyen a los contextos de interacción de cada familia, que actuarían en interjuego con la tendencia madurativa identificada.

En un estudio en hogares de niños hablantes de español en Argentina de entre 8 y 14 meses, Rosemberg et al. (2020) encontraron que la proporción de sustantivos en relación con los verbos difería en función del grupo socioeconómico de la familia y de si se trataba de habla específicamente dirigida al niño o habla entre otros participantes. En efecto, en los hogares de sectores medios, a diferencia de los hogares que residían en circunstancias socioeconómicas vulneradas, los adultos tendían a emplear una mayor proporción de tipos distintos de sustantivos cuando les hablaban a los niños; en este grupo, la proporción de verbos era mayor en el habla entre otros participantes. En el estudio se señala que ello puede resultar de los contextos de interacción particulares que caracterizan los hogares de ambos grupos de niños. En los hogares de sectores medios, el habla dirigida al niño tiene lugar en mayor medida durante actividades sociales de lectura de cuentos o juego, en las que los adultos incluyen una mayor proporción de emisiones referenciales con sustantivos que nombran objetos. En los hogares en circunstancias socioeconómicas vulneradas, en cambio, los adultos regulan en mayor medida la acción de los niños por medio de directivas que incluyen verbos. La mayor cantidad de participantes que caracteriza la vida cotidiana en estos hogares puede contribuir a explicar la mayor proporción de sustantivos en el habla entre otros participantes. En efecto, un mayor número de participantes puede implicar la

introducción de una mayor cantidad de tópicos en conversaciones que se solapan y, por lo tanto, una mayor cantidad de sustantivos. Cabe señalar que en ese trabajo no se analizó la relación entre la proporción de sustantivos y verbos en el *input* y en el habla infantil.

Si bien las investigaciones previas se han centrado principalmente en el aprendizaje de sustantivos y verbos, los niños comienzan a aprender adjetivos a partir de los dos años (Akhtar & Montague, 1999), y los utilizan con distintas funciones (ver Nelson, 1976 para una clasificación de usos de adjetivos en inglés). Los adjetivos están, de cierta forma, relacionados con el desarrollo conceptual o semántico (Nelson, 1975), ya que le permiten al niño/a ampliar su vocabulario y referirse a conceptos que no pueden ser resumidos con un solo término. Sin embargo, estudios previos han indicado que recién a los cuatro años los niños son capaces de utilizar adjetivos de forma flexible (Klibanoff & Waxman, 2000), probablemente debido a su naturaleza relacional respecto del sustantivo al que modifica (Gentner, 1982). En español, los adjetivos pueden ser utilizados para atribuir características a un elemento (*una casa **amplia***), para circunscribirlos a un determinado ámbito (*las deudas **fiscales***) o para incluir una modalización o referencia deíctica (*la **última** cena*). Estas diferentes funciones imponen restricciones a la posición del adjetivo respecto del sustantivo (Di Tullio, 2005), lo cual podría afectar la frecuencia de aparición de estas construcciones en el *input*, impactando a su vez en la adquisición.

Una de las formas más frecuentes con las que los adultos utilizan adjetivos al dirigirse a los niños involucra el contraste (*esta remera es **amarilla** y esa otra remera es **blanca***), ya que le facilita al niño concentrarse en los aspectos de los elementos en los que difieren (Davies et al., 2020); Tribushinina et al. (2013) analizaron el patrón de uso

de esta estrategia en hogares de familias con distintas lenguas y encontraron que su aparición en el habla adulta se replica en el habla infantil a los tres años. Sin embargo, Blackwell (2005) encuentra que este uso de adjetivos parece ser poco frecuente en el *input* de niños angloparlantes.

La baja frecuencia de uso de los adjetivos podría redundar en una baja exposición de los niños a las distintas estructuras sintácticas en las que esta clase de palabras puede aparecer, y así dificultar su adquisición. Davies et al. (2020) analizaron la presencia de adjetivos en el habla dirigida a niños de entre tres y cuatro años durante actividades interactivas en familias de distintos grupos socioeconómicos, y no encontraron diferencias en función del grupo social en cuanto al uso de esta clase de palabras.

2.3 El presente estudio

Este estudio se fundamenta en los trabajos previos que proporcionaron evidencia sobre la importancia del *input* lingüístico para el desarrollo del lenguaje infantil en los años preescolares (Huttenlocher et al., 1991; Rowe, 2012; Weisleder & Fernald, 2013) y busca, en particular, dar cuenta de la relación entre la composición léxica -sustantivos, adjetivos y verbos- en el *input* y en el habla infantil en una población escasamente estudiada de niños argentinos de 4 años de edad hablantes de español cuyas familias residen en distintas circunstancias socioeconómicas.

Cabe señalar que en Argentina, al igual que en muchos otros países latinoamericanos, la fragmentación social es muy amplia, con una parte significativa de su población viviendo en condiciones habitacionales y educativas que vulneran sus

derechos. Datos recientes (INDEC, 2021) indican que 31,2% de los hogares, donde reside el 40,6% de las personas, se encuentran por debajo de la línea de la pobreza; debajo de la línea de la indigencia se encuentra el 8,2% de los hogares que abarca el 10,7% de las personas. Estos porcentajes se incrementan cuando se considera la población de 0 y 14 años: el 54,3% se encuentran en la pobreza (INDEC, 2021). A diferencia de lo que sucede en otras áreas de Argentina y de América, la población que reside en la Ciudad de Buenos Aires y el cordón periurbano que la circunda es mayormente hablante de español, por lo que resulta posible estudiar el impacto de las diferencias socioeconómicas sin que se confunda con una situación de bilingüismo.

En tanto los estudios previos indican que la cantidad de habla específicamente dirigida al niño y aquella dirigida a otros participantes puede variar en función de la cultura y/o del grupo social (Hoff, 2003; Rowe, 2008) y que los niños preescolares pueden aprender palabras del lenguaje que escuchan no específicamente dirigida a ellos (Akhtar et al., 2001; Floor & Akhtar, 2006), en este trabajo se analiza la relación entre la composición léxica en el habla infantil y aquella que caracteriza al conjunto del habla que configura el entorno lingüístico en los hogares de los niños. Específicamente nos preguntamos:

1. ¿Existen diferencias entre la proporción de sustantivos, adjetivos y verbos que configuran el *input* lingüístico en los hogares? ¿Existen estas diferencias en la producción infantil?
2. ¿Cuál es el efecto de la condición socioeconómica en el *input* lingüístico al que están expuestos los niños cotidianamente en sus hogares, en particular en la proporción de sustantivos, adjetivos y verbos, tanto en cantidades totales como

en palabras distintas? ¿Cuál es el efecto de la condición socioeconómica y de las proporciones de sustantivos, adjetivos y verbos, que configuran el *input* lingüístico al que los niños están expuestos en los hogares, en los sustantivos, verbos y adjetivos que los niños producen, tanto en cantidades totales como en palabras distintas?

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en otras poblaciones y con niños más pequeños, esperamos encontrar una mayor proporción de sustantivos que de verbos, y una menor cantidad de adjetivos, tanto en cantidades totales como en palabras distintas. Además, cabe suponer que la circunstancia socioeconómica en la que vivan las familias será un predictor significativo de la proporción de cada categoría léxica en el *input* lingüístico en los hogares. A su vez, cabe esperar que tanto la circunstancia socioeconómica como la proporción de cada una de estas clases de palabras en el *input* que los niños escuchan predecirán la proporción de sustantivos, verbos y adjetivos que los niños producen.

3. Metodología

3.1 Recolección de datos

En este estudio se analizó un corpus de habla espontánea (Rosemberg et al., 2005-2012) que consiste en audiograbaciones de interacciones cotidianas en hogares de niños de cuatro años (4:1 - 4:11) pertenecientes a distintos grupos socioeconómicos,

étnicamente caracterizados como no indígenas ni afrodescendientes, según las categorías informadas en el censo 2010 (INDEC; 2010). El grupo 1 estuvo conformado por familias que vivían en barrios residenciales de Buenos Aires y el Gran Buenos Aires. Al menos uno de los adultos del hogar (madre y/o padre) tenía educación universitaria completa, lo que en Argentina implica como mínimo 16 años de escolaridad. El grupo 2 estaba compuesto por familias que vivían en comunidades urbano-marginadas con condiciones socioeconómicas vulneradas, como villas de emergencia, de Buenos Aires y del Gran Buenos Aires, y cuyos padres o madres habían alcanzado como máximo el nivel secundario completo, es decir, tenían no más de 12 años de escolaridad. En la tabla 1 se presenta la composición del *input* para cada grupo; se consideran adultos a partir de los 12 años.

Tabla 1

Medias de participantes del input en las grabaciones y del núcleo familiar sin contar al niño foco

Grupo	Franja etaria	Composición del <i>input</i> de las grabaciones		Composición del núcleo familiar	
		Media	DE	Media	DE
Grupo 1	Adultos	4.84	2.79	2.26	0.56
	Niños	2.10	1.85	1.11	0.57
Grupo 2	Adultos	10.4	4.47	2.68	1.00

Niños	9.16	6.81	2.00	1.16
-------	------	------	------	------

La muestra fue no probabilística³ o dirigida del tipo de participantes voluntarios (Sampieri et al., 2014). Las familias pertenecientes al grupo 1 fueron contactadas a través de las redes de contactos; las familias del grupo 2 fueron contactadas a través de centros comunitarios y comedores en los cuales las investigadoras habían realizado actividades de promoción de la alfabetización familiar.

Observadores especialmente entrenados para la tarea acompañaron al niño o niña de 4 años durante 12 horas distribuidas en varias visitas al hogar, en distintos momentos del día. Se les solicitó a las familias que realizaran sus actividades cotidianas tal como lo hacían habitualmente; los observadores no iniciaron actividades ni conversaciones, pero sí respondían y participaban de las actividades cuando así se lo solicitaban.

Las audiograbaciones fueron transcritas en formato CHAT (Codes for the Human Analysis of Transcription, Noll et al., 1997) para ser procesadas por el software CLAN (Macwhinney, 2000). De ese corpus, se tomaron 456 horas de grabación, correspondientes a 19 niños de cada grupo social (n = 38).

Retomando la definición de entorno lingüístico propuesta por Sperry et al. (2019), clasificamos como *input* todas las emisiones disponibles al niño, con excepción de los enunciados emitidos por el observador. Respecto a los ítems léxicos, solo se excluyeron onomatopeyas y nombres propios; en el caso de las perífrasis verbales se contabilizó solamente el verboide, que constituye el elemento que expresa el

³ Las muestras no probabilísticas se seleccionan a partir de criterios relacionados con la investigación y no necesariamente generalizables. El foco no está en la representatividad de la muestra, sino en la precisión de los parámetros de inclusión (Hernández Sampieri et al., 2014).

significado, frente al verbo auxiliar, que expresa la información gramatical (Rosemberg et al., 2020).

3.2 Procedimientos de análisis

Se utilizó la función *freq* del CLAN⁴ para calcular la cantidad de lexemas (*types*) y la cantidad de palabras totales (*tokens*) producidas por: (a) los niños de cuatro años y (b) el resto de los participantes (el *input*), excluyendo a los observadores. Tanto para (a) como para (b) se contabilizaron las cantidades totales de palabras de contenido: la suma de sustantivos, adjetivos y verbos. Se calculó la proporción de cada clase de palabra respecto al total de las clases de palabra de contenido, para evitar un sesgo producto de la diferencia en cantidades totales de habla entre las observaciones. Estos cálculos se realizaron de forma separada para los tipos de palabras distintas (*types*) y para las cantidades de palabras (*tokens*). Se calculó un índice de cantidad de sustantivos por verbos, siguiendo a Stoll et al. (2012), estableciendo la cantidad de sustantivos en relación con la suma de las cantidades totales de sustantivos y verbos, tanto para *types* como para *tokens*.

En línea con el planteo de Stoll et al. (2012) y de Sperry et al. (2019), los datos que comprende el corpus no se restringen al habla dirigida al niño, sino que incluyen el conjunto del habla que circunda al niño y que está accesible en su entorno. Dos argumentos sostienen esta decisión: por un lado, como fue mencionado anteriormente, la literatura indica que a los cuatro años de edad los niños son capaces de prestar

⁴ El programa *freq* construye listas de frecuencias de palabras o instancias de ítems léxicos presentes en la transcripción, según la especificación indicada en cada caso.

atención y aprender a partir de conversaciones que no lo involucren directamente; por el otro, los niños que se encuentran en circunstancias socioeconómicas vulneradas suelen vivir en comunidades conformadas por familias extendidas y por grupos de vecinos, y ello da lugar a que los niños interactúen con una gran cantidad de personas diariamente, tanto adultos como niños de todas las edades. Por lo tanto, no considerar el habla total que se encuentra disponible para el niño podría subestimar la riqueza de las interacciones de las cuales participa.

Se llevó a cabo un análisis descriptivo de las variables de la cantidad total (*tokens*) y de tipos distintos de palabras (*types*) totales y por clase de palabra en la producción infantil y en el *input* por grupo socioeconómico del hogar. Se realizó una transformación arcoseno⁵ para el trabajo con proporciones y luego se realizó un análisis de la varianza de una vía para identificar si las diferencias entre las proporciones de sustantivos, adjetivos y verbos eran estadísticamente significativas, tanto en la producción infantil como en el *input*, al interior de cada grupo social, en *types* y en *tokens*. De esta forma, se realizaron cuatro ANOVA de una vía (producción infantil de grupo 1, *input* de grupo 1, producción infantil de grupo 2, *input* de grupo 2) con la cantidad de *types* y *tokens* como variables de respuesta y su clase de palabra como variable de agrupación. Luego, se utilizó el test post-hoc de Tukey para identificar las diferencias entre las clases de palabras. Solamente en el caso de los *tokens* del grupo 1 se utilizó la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis por presentar una distribución no normal. Los resultados fueron analizados a la luz de la significatividad de los factores

⁵ La transformación arcoseno es una combinación de la función arcoseno y de la raíz cuadrada cuya sintaxis en el lenguaje de programación R es `asin(sqrt(x))`. Esta función permite expandir la varianza y por este motivo es adecuada para el trabajo con proporciones.

de agrupación de las variables (en este caso, las distintas clases de palabras), y la magnitud de ese efecto a partir del valor del *Eta-cuadrado* (η^2)⁶.

Para responder a la pregunta de si el *input* al que el niño está expuesto en su hogar varía en función de la pertenencia al grupo social, y para analizar si el *input* o el grupo social al que pertenece el niño impacta en su producción, se realizaron regresiones beta (Ferrari & Cribari-Neto, 2004), cuya distribución es óptima para el trabajo con proporciones⁷. Se controló por género del niño foco, ya que en estudios anteriores se documentó que las niñas suelen tener mejores puntajes que los niños en pruebas de vocabulario como el CDI (Stokes & Klee, 2009), y que en el *input* también se identifican diferencias según el género del niño (Casillas et al., 2017).

4. Resultados

4.1 Una descripción del léxico (palabras de contenido) que los niños producen y al que están expuestos en su hogar

La tabla 2 resume las cantidades totales (*tokens*) y los tipos distintos (*types*) de las tres clases de palabras analizadas, emitidos tanto por los niños foco (CHI) como por el *input*. Se encontró que en ambos grupos las personas que conforman el *input* de los

⁶ El *Eta-cuadrado* está basado en criterios similares al estadístico *F* que aporta la significación, es decir, en la suma de cuadrados en los cuales se divide la variabilidad total de la variable dependiente. Toma valores entre 0 y 1: mientras mayor sea el valor del η^2 , mayor será el efecto de la variable independiente sobre la dependiente.

⁷ Las regresiones beta son óptimas para modelar proporciones porque están acotadas entre 0 y 1. Utiliza la distribución beta, que permite adecuarse ampliamente a las distintas formas que pueda tomar la distribución original.

niños producen verbos de forma más frecuente que sustantivos y adjetivos. En la producción infantil, si bien los niños producen una mayor cantidad de verbos que de sustantivos, la diferencia entre ambos tipos de palabras es menor que en el *input*. En el caso de los tipos distintos de palabras, en ambos grupos los hablantes emiten una mayor cantidad de tipos distintos de sustantivos que de verbos.

Tabla 2

Estadísticos descriptivos. Medias de cantidades totales (tokens) y de tipos de palabras distintas (types) y del total de las palabras de contenido, por grupo, del niño foco y del input

	Grupo	Tipos de palabras distintas (types)				Cantidades de palabras (tokens)			
		Sust.	Verb.	Adj.	Total	Sust.	Verb.	Adj.	Total
Niños foco	Grupo 1	384.5	200.3	74.5	659.32	1575.4	2021.7	297.1	3894.21
	Grupo 2	290.3	180.5	13.4	519.53	1329.6	2044.9	186.3	3560.68
<i>Input</i>	Grupo 1	534.9	279.0	124.2	938.11	2248.3	3075.3	482.6	5806.21
	Grupo 2	400.5	248.9	27.8	734.26	1543.4	2770.5	283.5	4597.42

Tabla 3

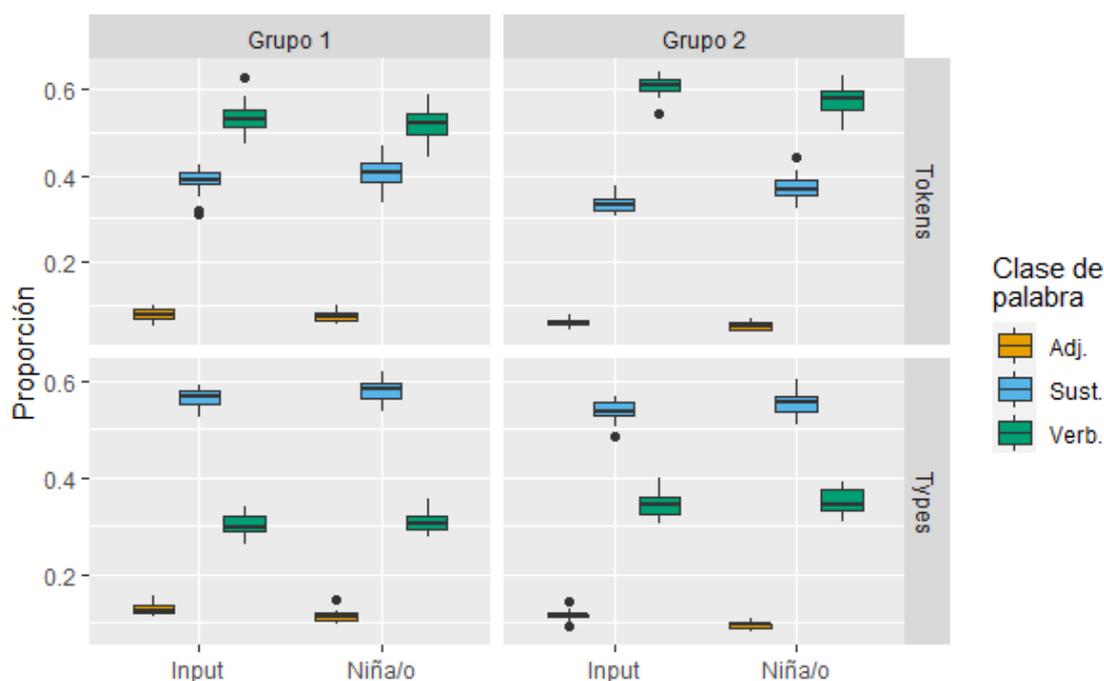
Estadísticos descriptivos. Medias de porcentajes de cantidades (tokens) y tipos de palabras distintas (types), según categoría léxica, para niños foco e input

	Grupo	Tipos de palabras distintas (<i>types</i>)			Cantidades de palabras (<i>tokens</i>)		
		Sust.	Verb.	Adj.	Sust.	Verb.	Adj.
Niños toco	Grupo1	58%	31%	11%	41%	52%	8%
	Grupo 2	56%	35%	9%	37%	58%	5%
<i>Input</i>	Grupo 1	57%	30%	13%	39%	53%	8%
	Grupo 2	54%	35%	11%	33%	61%	6%

El análisis de las proporciones, en la tabla 3 y en el gráfico 1, demostró que los niños producen una mayor proporción de tipos distintos de sustantivos (*types*), pero una mayor proporción de verbos totales (*tokens*); este patrón se repite también en el *input* lingüístico de ambos grupos. Los adjetivos, en todos los casos, representaron un porcentaje marcadamente menor.

Figura 1

Proporción de sustantivos, adjetivos y verbos frente al total de palabras de contenido analizadas, en tipos distintos (types) y cantidades totales (tokens), producidas por los niños y por su entorno lingüístico, en ambos grupos



Se realizó un análisis de la varianza para cada grupo, tanto para el *input* como para la producción infantil, con el objetivo de identificar diferencias entre las proporciones de cada clase de palabra. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre las clases de palabras en el *input* del grupo 1 tanto en *types* ($F_{(2,54)} = 2500.215$, $p < 0.01$) como en *tokens* ($H_{(2)} = 49.8$, $p < 0.01$); en ambos casos, el test post-hoc de Tukey mostró diferencias entre todas las clases de palabras ($p < 0.01$) y el tamaño del efecto fue grande ($\eta^2 = 0.99$ y $\eta^2 = 0.89$, respectivamente). En este mismo grupo social también se encontraron diferencias entre las proporciones de las tres clases de palabras en la producción infantil tanto en *types* ($F_{(2,54)} = 2539.39$, $p < 0.01$) como en *tokens* ($F_{(2,54)} = 1365.509$, $p < 0.01$); en ambos casos, el test post-hoc de Tukey mostró diferencias entre todas las clases de palabras ($p < 0.01$) y el tamaño del efecto fue grande ($\eta^2 = 0.99$ y $\eta^2 = 0.98$, respectivamente).

En cuanto al grupo 2, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre las proporciones de las tres clases de palabras en el *input* tanto en *types* ($F_{(2,54)} = 2253.072, p < 0.01$) como en *tokens* ($F_{(2,54)} = 4722.74, p < 0.01$); en ambos casos, el test post-hoc de Tukey mostró diferencias entre todas las clases de palabras ($p < 0.01$) y el tamaño del efecto fue grande ($\eta^2 = 0.99$ y $\eta^2 = 0.99$, respectivamente). Finalmente, también se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la producción infantil, tanto en *types* ($F_{(2,33)} = 3439, p < 0.01$, con el ajuste de Welch⁸) como en *tokens* ($F_{(2,54)} = 2492.931, p < 0.01$), con un tamaño de efecto grande ($\eta^2 = 0.99$); en ambos casos, el test post-hoc de Tukey mostró diferencias entre todas las clases de palabras ($p < 0.01$).

4.2 ¿Cuál es el impacto del grupo socioeconómico en los sustantivos, verbos y adjetivos a los que los niños están expuestos?

Se realizaron dos series de 4 regresiones beta cada una con el género del niño foco y la pertenencia al grupo socioeconómico como variables predictoras, y la proporción de cada clase de palabra (sustantivos, verbos y adjetivos) y la proporción de sustantivos en relación con los verbos como variables dependientes (*tokens* en una de las series y *types*, en la otra). En relación con los *tokens*, como muestra la tabla 4, la pertenencia al grupo socioeconómico resultó un predictor significativo de la media de proporciones en todos los casos: los niños del grupo 1 escuchan significativamente más sustantivos y adjetivos, y menos verbos. La proporción sustantivo-verbo también es más

⁸ El ajuste de Welch se utiliza en los casos en que no se cumple el supuesto de igualdad de varianzas y corrige el estadístico de contraste F del ANOVA de forma tal que considere esta disparidad. En este caso, las cantidades de *types* de sustantivos, adjetivos y verbos en el habla infantil del grupo 2 poseen varianzas desiguales, indicado por el test de Levene ($p < 0.05$).

alta en el grupo 1 respecto del grupo 2. El género del niño foco también resultó ser un predictor significativo: mientras que los varones escucharon significativamente más *tokens* de verbos, las mujeres escucharon significativamente más *tokens* de sustantivos y la proporción de sustantivos en relación con los verbos también fue más elevada. Al analizar los resultados del modelo de precisión, se observa que hay una menor precisión -es decir, mayor variabilidad- en los *tokens* que forman parte del *input* del grupo 2, respecto del grupo 1.

Tabla 4

Regresiones beta para estimar los tokens de sustantivos, verbos y adjetivos presentes en el input

	<i>Tokens</i>			
	β (SE) / exp (β)			
	Sust.	Verbos	Adj.	Ratio
Coeficientes del modelo de medias con logit-link				
Intercepto	-0.65(-0.02)/ 0.34***	0.39(-0.02)/ 0.60***	-2.72(-0.04)/ 0.06***	-0.55(-0.02)/ 0.37***
Grupo (1)	0.23(-0.03)/ 0.57***	-0.30(-0.04)/ 0.43***	0.31(-0.06)/ 0.58***	0.28(-0.04)/ 0.57***
Género (varón)	-0.08(-0.03)/ 0.48**	0.10(-0.03)/ 0.52**	-0.08(-0.05)/ 0.48	-0.10(-0.03)/ 0.48**

Coeficientes del modelo de precisión con log-link

Precisión:	6.88(-0.39)/	6.48(-0.39)/	6.85(-0.39)/	6.63(-0.39)/
Intercepto	1.00***	1.00***	1.00***	1.00***
Precisión:	-1.29(-0.46)/	-1.28(-0.46)/	-0.92(-0.46)/	-1.34(-0.46)/
Grupo (1)	0.22**	0.22**	0.28*	0.21**
Precisión:	-0.06(-0.46)/	0.29(-0.46)/	-0.17(-0.46)/	0.12(-0.46)/
Género (varón)	0.49	0.57	0.46	0.53
Pseudo R ²	0.58	0.67	0.44	0.63
Log Likelihood	92.15	86.44	118.31	87.87
Num. obs.	38	38	38	38

*** p < 0.001; ** p < 0.01; * p ≤ 0.05

Tabla 5

Regresiones beta para estimar los types de sustantivos, verbos y adjetivos presentes en el input

<i>Types</i>				
β (SE) / exp (β)				
	Sust.	Verbos	Adj.	Ratio

Coefficientes del modelo de medias con logit-link

Intercepto	0.18(-0.02)/ 0.55***	-0.66(-0.03)/ 0.34***	-2.04(-0.03)/ 0.16***	0.47(-0.03)/ 0.62***
Grupo (1)	0.10(-0.02)/ 0.53***	-0.19(-0.03)/ 0.45***	0.13(-0.03)/ 0.533***	0.18(-0.03)/ 0.54***
Género (varón)	-0.03(-0.02)/ 0.49	0.04(-0.03)/ 0.51	-0.01(-0.04)/ 0.50	-0.04(-0.03)/ 0.50

Coefficientes del modelo de precisión con log-link

Precisión:	5.99(-0.39)/	5.79(-0.39)/	7.16(-0.39)/	5.70(-0.39)/
Intercepto	1.00***	1.00***	1.00***	1.00***
Precisión:	0.48(-0.46)/	0.02(-0.46)/	-0.37(-0.46)/	0.08(-0.46)/
Grupo (1)	0.62	0.50	0.41	0.52
Precisión:	0.91(-0.46)/	0.4(-0.46)/	-0.52(-0.46)/	0.59(-0.46)/
Género (varón)	0.71*	0.60	0.37	0.64
Pseudo R ²	0.35	0.45	0.3	0.43
Log Likelihood	99.25	88.92	116.58	88.32
Num. obs.	38	38	38	38

*** p < 0.001; ** p < 0.01; * p ≤ 0.05

Al analizar los *types* que conforman el *input*, como se ve en la tabla 5, se encontró un patrón similar: en los hogares del grupo 1 los niños estaban expuestos a una mayor proporción de *types* de sustantivos (57%) y adjetivos (13%), y menos verbos (30%) que en los hogares del grupo 2 (54% sustantivos, 11% adjetivos, 35% verbos). Consecuentemente, la proporción de sustantivo-verbo también fue más alta en el grupo 1. Al analizar el modelo de precisión, se observa que la variabilidad en la proporción de *types* de sustantivos que los varones escucharon fue mayor que en el caso de las mujeres.

4.3 ¿Cuál es el impacto del grupo socioeconómico y de los sustantivos, verbos y adjetivos presentes en el *input* lingüístico en la composición lexical de la producción infantil?

Se realizaron dos series de regresiones beta con el grupo, el género del niño y el *input* como variables predictoras, y la producción infantil de cada tipo de palabra (sustantivos, verbos y adjetivos) y la proporción de sustantivos en relación con los verbos (*tokens* en una de las series y *types* en la otra) como variables dependientes. La proporción de *tokens* en el *input*, como muestra la tabla 6, fue un predictor significativo en los cuatro casos: en ambos grupos, a mayor proporción de palabras presentes en el *input*, mayor proporción de palabras en el habla infantil. La pertenencia al grupo resultó un predictor estadísticamente significativo en el caso de los adjetivos: la pertenencia al grupo 1 aumentó significativamente la proporción de adjetivos en el habla infantil. Finalmente, el género no resultó un predictor significativo en ninguno de esos casos. Al

analizar los resultados del modelo de precisión, se observa que la pertenencia al grupo 1 disminuyó significativamente la precisión de la proporción de cantidades totales (*tokens*) de verbos producidos por los niños; esto significa, en otras palabras, que las proporciones de *tokens* de verbos producidas por los niños pertenecientes al grupo 1 fueron significativamente más variables entre sí que aquellas de los niños del grupo 2.

Tabla 6

Regresiones beta para estimar los tokens de sustantivos, verbos y adjetivos en la producción infantil

	<i>Tokens</i>			
	β (SE) / exp (β)			
	Sust.	Verbos	Adj.	Ratio
Coeficientes del modelo de medias con logit-link				
Intercepto	-1.53 (0.29)/ 1.78***	-1.87 (0.39)/ 1.33***	-3.30 (0.13)/ 0.04***	-1.64 (0.28)/ 1.63***
<i>Input</i>	3.07 (0.83)/ 0.96***	3.57 (0.66)/ 0.98***	6.71 (1.90)/ 1.00***	3.42 (0.77)/ 0.97***
Grupo(1)	-0.03 (0.06)/ 0.49	0.05 (0.06)/ 0.51	0.25 (0.06)/ 0.56***	-0.05 (0.06)/ 0.49
Género (varón)	-0.02 (0.04)/ 0.50	0.01 (0.04)/ 0.50	0.01 (0.05)/ 0.50	-0.01 (0.04)/ 0.50

Coefficientes del modelo de precisión con log-link

Precisión:	7.56 (3.33)/	11.65 (5.06)/	6.15 (1.30)/	5.69 (3.18)/
Intercepto	1.00 *	1.00*	1.00***	1.00
Precisión: <i>Input</i>	-3.14 (9.67)/	-8.51(8.47)/	7.35 (19.70)/	2.19 (8.65)/
	0.04	0.00	1.00	0.90
Precisión:	-0.76 (0.69)/	-1.53 (0.77)/	0.08 (0.60)/	-1.13 (0.73)/
Grupo (1)	0.32	0.18*	0.52	0.24
Precisión:	-0.48 (0.49)/	-0.39 (0.50)/	-0.07 (0.47)/	-0.50 (0.49)/
Género (varón)	0.38	0.40	0.48	0.38
Pseudo R ²	0.39	0.56	0.66	0.47
Log Likelihood	84.02	84.01	126.83	82.00
Num. obs.	38	38	38	38

*** p < 0.001; ** p < 0.01; * p < 0.05

Tabla 7

Regresiones beta para estimar los types de sustantivos, verbos y adjetivos en la producción infantil

<i>Types</i>				
β (SE) / exp (β)				
	Sust.	Verbos	Adj.	Ratio

Coefficientes del modelo de medias con logit-link

Intercepto	-0.39 (0.51)/	-1.22 (0.22)/	-2.79 (0.12)/	-0.45 (0.44)/
	0.40	0.23***	0.06***	0.39
<i>Input</i>	1.16 (0.93)/	1.70 (0.65)/	5.00 (1.12)/	1.52 (0.70)/
	0.76	0.85**	1.00***	0.82*
Grupo(1)	0.07 (0.04)/	-0.13 (0.04)/	0.10 (0.03)/	0.11 (0.04)/
	0.52*	0.47**	0.53***	0.53**
Género (varón)	-0.03 (0.03)/	0.04 (0.03)/	-0.06 (0.03)/	-0.04 (0.03)/
	0.49	0.51	0.48*	0.93

Coefficientes del modelo de precisión con log-link

Precisión:	-6.57 (6.60)/	12.41 (3.33)/	15.85 (2.29)/	-6.14 (5.80)
Intercepto	0.00	1.00***	1.00***	/0.00
Precisión: <i>Input</i>	23.33 (12.10)/	-18.05 (9.69)/	-79.53 (19.73)/	19.90 (9.41)/
	1.00	0.00	0.00***	1.00*
Precisión: Grupo	-0.49 (0.56)/	-0.60 (0.61)/	0.89 (0.55)/	-0.68 (0.60)/
(1)	0.38	0.35	0.71	0.34
Precisión: Género	0.34 (0.47)/	0.16 (0.47)/	1.19 (0.46)/	0.21 (0.47)/
(varón)	0.58	0.54	0.77**	0.55
Pseudo R ²	0.30	0.60	0.45	0.51

Log Likelihood	92.16	95.49	127.72	91.62
Num. obs.	38	38	38	38

*** $p < 0.001$; ** $p < 0.01$; * $p \leq 0.05$

La segunda serie de regresiones beta tuvo a la proporción de *types* de cada una de las clases de palabras producidas por el niño como variable dependiente, y la proporción de estas clases de palabras en el *input* (sustantivos, verbos y adjetivos), el grupo social y el sexo del niño foco como variables predictoras; los resultados se muestran en la tabla 7. El grupo resultó un predictor significativo en algunos casos: mientras que la pertenencia al grupo 1 aumenta la proporción de *types* de adjetivos y marginalmente de sustantivos ($p = 0.0506$), la pertenencia al grupo 2 aumenta la proporción de *types* de verbos en la producción infantil. El género resultó un predictor marginalmente significativo solamente en el caso de los adjetivos: cuando el niño era varón, la proporción de esta clase de palabra disminuía. La proporción de *types* en el *input* resultó un predictor significativo que incrementaba la proporción de *types* en la producción infantil en todos los casos, excepto en los sustantivos.

Al analizar los resultados del modelo de precisión, se observa que, en el caso de los adjetivos, la proporción de *types* de adjetivos en el *input* fue un predictor significativo de la variabilidad de las proporciones de *types* de adjetivos en la producción infantil. Esto significa que a medida que aumenta la proporción de *types* de adjetivos en el *input*, se incrementa la variabilidad en las proporciones de *types* de adjetivos en la producción infantil.

5. Discusión

El objetivo de este trabajo fue estudiar la relación entre la composición del vocabulario productivo infantil -sustantivos, adjetivos y verbos- y el *input* lingüístico al cual están expuestos niños que crecen en hogares en distintas condiciones de vulnerabilidad socioeconómica.

Los resultados mostraron que, independientemente de la condición socioeconómica, tanto en el *input* lingüístico como en la producción infantil, se registró una mayor proporción de verbos que de sustantivos en las palabras totales (*tokens*), pero una mayor proporción de sustantivos que de verbos al tener en cuenta los lemas, es decir, en tipos de palabras distintas (*types*). Ello puede atribuirse a las características tipológicas del español que, al ser una lengua *pro-drop*, permite elidir las frases nominales con función de sujeto (Adi-Bensaid et al., 2015; Tardif et al., 1997) y ello conduciría a que en sus emisiones los hablantes empleen más verbos que sustantivos. El hecho de que la morfología verbal presente un sistema de inflexiones complejo de hasta 43 formas (Rojas Nieto, 2003) podría dar lugar a una baja probabilidad de aparición de un mismo verbo con la misma flexión, lo cual llevaría a que los niños aprendan y empleen menos tempranamente distintas formas de verbos que de sustantivos. Sin embargo, como esta discrepancia entre *types* y *tokens* -en promedio los hablantes de ambos grupos utilizaron más de diez veces de *tokens* que de *types* de verbos y solo cuatro veces más *tokens* que de *types* de sustantivos- se dio tanto en el habla infantil como en el *input* lingüístico, cabe suponer que este fenómeno resulta en mayor medida de una característica de la lengua, en lugar de un fenómeno ligado meramente a la adquisición, a pesar de que puede identificarse más marcadamente en la infancia.

Una interpretación alternativa o complementaria a la diferencia entre los *types* y los *tokens* de los sustantivos y verbos resulta de considerar el flujo de las actividades cotidianas registradas en las observaciones. Como lo mostraron estudios anteriores, determinadas actividades, tales como la lectura de cuentos, pueden dar lugar a patrones de uso lingüístico distintos en términos de *types* y *tokens* (Montag et al., 2018; Rowe & Weisleder, 2020), o de proporción de sustantivos con relación a verbos (Ogura et al., 2006; Tardif et al., 1999). Asimismo, Goldfield (1993) encuentra que durante juegos con objetos las madres de niños de un año utilizaban más sustantivos, mientras que durante juegos sin objetos utilizaban más verbos; Hoff-Ginsberg (1991), por otro lado, encuentra en el *input* lingüístico de niños entre 18 y 29 meses una mayor cantidad de directivas (que suelen incluir una mayor cantidad de verbos) durante juegos con juguetes, y la mayor diferencia entre grupos sociales en el uso de directivas se dio durante situaciones de comida; por último, Rosemberg et al. (2020) encuentran diferencias en función de las actividades en la proporción de sustantivos y verbos que ocurren en los hogares de distintas condiciones socioeconómicas. Ello indica, para próximos trabajos, la importancia de incorporar al análisis el tipo de actividad como fuente de variabilidad en el uso del lenguaje.

Los resultados también mostraron el impacto de las condiciones socioeconómicas en la composición léxica del *input* al cual los niños están expuestos en sus hogares: el efecto se identificó en todas las clases de palabras, tanto en *types* como en *tokens*. Este resultado coincide con los trabajos que han encontrado diferencias entre grupos en cuanto a la composición del vocabulario presente en el *input* (Hoff, 2013; Huttenlocher et al., 2002; Rosemberg et al., 2020; Rowe, 2008). En este estudio, las condiciones socioeconómicas se operacionalizaron considerando dos indicadores: la

educación materna y el lugar de residencia (en tanto subsume condiciones particulares, ligados a las condiciones de la vivienda, y la facilidad de acceso a centros educativos, recreacionales y culturales). Cabe tener en cuenta que el micro-contexto de las interacciones en el cual los niños desarrollan el lenguaje se ve afectado por el macro-contexto, producto del interjuego de múltiples dinámicas sociales, económicas y culturales, y que se materializan en cada país y comunidad de hablantes de forma única (Rosemberg, 2021; Rowe & Weisleder, 2020). Por lo tanto, dado que se ha identificado que, en esta población, las condiciones socioeconómicas constituyen un predictor de la composición del vocabulario en el *input* lingüístico en los hogares, resulta relevante estudiar el interjuego de aspectos del macro y micro-contexto que contribuyen a configurar estas diferencias. Uno de esos aspectos podría ser la cantidad de personas con las cuales interactúan los niños de los distintos grupos: las dinámicas familiares y sociocomunitarias son diversas y están relacionadas a factores tales como los tamaños de las viviendas, las redes de cuidado, la distribución de las áreas comunes dentro de los barrios y los niveles de autonomía que despliegan los niños en los espacios por donde circulan. Como se ve en la tabla 1, si bien la cantidad de personas que componen el núcleo familiar tiende a ser mayor en el grupo 2 que en el grupo 1, estas diferencias se amplían drásticamente al tener en cuenta las personas que no son parte de la familia pero que interactúan cotidianamente con los niños.

Además, se ha observado que los niños pertenecientes al grupo 1 estuvieron expuestos a una mayor variabilidad de proporciones de *tokens* de las tres clases de palabras. Esto evidenciaría una falta de homogeneidad al interior de este grupo. Si bien la heterogeneidad en el *input* es algo que ha sido señalado por diversos estudios (Alam et al., 2021), ello suele ser mencionado en relación con los hogares que viven en

condiciones socioeconómicas vulnerabilizadas. En este estudio se aporta evidencia que indica que esta variabilidad también caracterizaría a los grupos de sectores medios.

Los niños que crecen en hogares en condiciones socioeconómicas vulnerabilizadas estuvieron expuestos a una mayor proporción de cantidades totales de verbos (*tokens*). Tanto los tipos particulares de actividades que caracterizan la vida cotidiana en estos hogares como la necesidad de regular la acción de los participantes de la escena, especialmente los niños pequeños, pueden impactar en la disponibilidad de estas distintas clases de palabras en el entorno infantil. Es posible que tanto las condiciones de las viviendas como el hecho de que las familias que viven en condiciones socioeconómicas vulneradas suelen ser más extensas den lugar a que los niños y los adultos interactúen de forma compleja en un espacio pequeño. Esto podría dar lugar a la necesidad de un uso mayor de directivas y por lo tanto de verbos.

Los resultados del efecto de las condiciones socioeconómicas de los hogares y de la composición léxica del *input* en la composición léxica de la producción infantil de los niños de cuatro años en el flujo de la vida cotidiana son de relevancia en tanto proporcionan un panorama no abordado en los estudios previos, que se centraron en el *input* lingüístico en el habla dirigida al niño, a edades más tempranas y en muchos casos en situaciones cuasiexperimentales, o situaciones breves inducidas en los hogares (Fernald et al., 2013; Hart & Risley, 1995; Hoff, 2003; Rowe, 2012; Shneidman & Goldin-Meadow, 2012). La proporción de cada una de las clases de palabras, sustantivos, verbos y adjetivos tanto en cantidades totales (*tokens*) como en tipos distintos (*types*), constituyó un predictor significativo en todos los casos -excepto en el caso de los *types* de sustantivos. En este sentido, los resultados aportan evidencia a los

trabajos que enfatizan el hecho de que el vocabulario es en efecto un aspecto sensible al *input* y a la experiencia temprana del niño (Hoff & Tian, 2005; Lieven, 2010).

De las tres clases de palabras, los sustantivos fueron la única cuyos *types* en el *input* no predijeron los *types* en el habla infantil. Cabe suponer que ello se deba, por una parte, a diferencias en las actividades de las que niños y adultos participan cotidianamente, que, como se ha mencionado, elicitan distintas clases de palabras. El eventual impacto del tipo de actividad y de los participantes involucrados será considerado en próximas investigaciones.

Las condiciones socioeconómicas de los hogares son un predictor significativo del habla infantil tanto de *types* como de *tokens* de adjetivos, pero solo de *types* de verbos y de sustantivos. El hecho de que las condiciones socioeconómicas constituyan un predictor significativo de los tipos distintos de palabras (*types*) al interior de cada una de estas categorías léxicas incluso controlando el efecto del *input*, podría estar relacionado con la diferencia en el acceso al sistema educativo tanto de los niños como de los adultos con los que interactúan en los hogares y/o con desigualdades en el tipo de actividades y la disponibilidad de objetos en los hogares.

En relación con los adjetivos, dos aspectos llaman la atención: en primer lugar, su baja frecuencia en todas las condiciones de este estudio, tanto en los distintos hablantes como en los dos grupos; en segundo lugar, el hecho de que tanto en cantidades totales de palabras como en tipos distintos, los hablantes del grupo 1 produjeron casi un 50% más que los hablantes del grupo 2, la diferencia más marcada de todo el estudio. Esta situación se vuelve relevante considerando que recién a esta edad los niños comienzan a utilizar los adjetivos de forma flexible (Klibanoff & Waxman, 2000), por lo cual las diferencias contextuales en las oportunidades de

aprendizaje de adjetivos podrían tener un impacto diferenciado al de los sustantivos o verbos. Weisleder & Waxman (2010) observaron que los marcos de aparición frecuentes para los adjetivos fueron menos precisos que los marcos para sustantivos y verbos, y Shavlik et al. (2021) encontraron una amplia variabilidad en distintas habilidades lingüísticas de aprendizaje de palabras que impactarían de forma distinta en los sustantivos y los adjetivos. Los resultados de nuestro estudio conducen a suponer que los adjetivos podrían tener una trayectoria de aprendizaje distinta que ameritaría un estudio específico.

Este estudio presenta, de todos modos, algunas limitaciones. Se trata de un corpus transversal que implicó la toma de datos en un momento dado. Sería productivo complementar estos datos con un estudio longitudinal, que permita observar cambios en el desarrollo, y con medidas directas de evaluación de la comprensión y producción de vocabulario. Por otro lado, y de modo muy importante, el análisis no incluyó el tipo de actividad que se estaba llevando a cabo en las situaciones registradas. Dado que los distintos tipos de actividades que realizan las familias en su vida cotidiana pueden dar lugar a usos del lenguaje distintos, así como a un vocabulario distinto, los próximos estudios tendrán en cuenta este análisis. Otro aspecto a tener en cuenta es la cantidad de interlocutores presentes en las situaciones: en tanto que cabe pensar que las diferencias reportadas en el *input* estuvieran relacionadas con diferencias en la cantidad de niños o adultos que lo componen.

Finalmente, consideramos relevante especificar que el hecho de que los niños de ambos grupos sociales utilizaran las categorías léxicas con distinta frecuencia no significa que conozcan una mayor o menor cantidad de palabras, sino que las interacciones de las cuales participan brindan distintas oportunidades para producir (y

escuchar) esas distintas clases de palabras. El conocimiento de las particularidades de los entornos lingüísticos que configuran la especificidad de las experiencias de alfabetización temprana de los niños de distintos grupos sociales constituye un insumo valioso para el diseño de políticas educativas que, atentas a la diversidad de realidades, eviten generalizaciones acerca del uso de lenguaje que puedan dificultar el acceso de grupos de niños a la escolarización.

6. Consideraciones finales

En resumen, los resultados de este trabajo aportan a la descripción de la complejidad de las experiencias lingüísticas infantiles. Se ha presentado evidencia a favor de las asociaciones entre la producción infantil y el entorno lingüístico del cual participa, tanto el *input* lingüístico que escucha, como las condiciones socioeconómicas en las que se encuentra su familia. Comprender en profundidad las experiencias lingüísticas tempranas es un aspecto clave del estudio de la alfabetización temprana y de la escolarización, y un eslabón fundamental para el diseño de intervenciones y materiales educativos.

IV. Impacto de las actividades cotidianas, las circunstancias socioeconómicas y el *input* lingüístico en el vocabulario de niños argentinos de 4 años

Referencia de la versión publicada:

Quiroga, M. S., Rosemberg, C. R., & Alam, F. (2023). Impacto de las actividades cotidianas, las circunstancias socioeconómicas y el input lingüístico en el vocabulario de niños argentinos de 4 años. *Lingüística Y Literatura*, 44(84), 205–229. <https://doi.org/10.17533/udea.lyl.n84a09>

1. Resumen

Este trabajo analiza las circunstancias socioeconómicas, las actividades cotidianas y el *input* lingüístico en la composición léxica de niños de cuatro años de distintos contextos urbanos de Argentina. Sobre una muestra de 37 transcripciones, se calculó la cantidad total y los tipos distintos de sustantivos, adjetivos y verbos. Se realizaron dos series de regresiones beta para calcular el impacto de estos factores contextuales sobre el *input* y sobre el vocabulario infantil. Los resultados indican que las tres dimensiones son fuente de variabilidad para la composición léxica tanto del habla que constituye el *input* entorno como del habla del niño mismo.

Palabras clave: vocabulario; actividades cotidianas; circunstancias socioeconómicas; niños pequeños; *input* lingüístico.

2. Introducción

El vocabulario es una de las dimensiones del lenguaje que más interés ha generado en los últimos treinta años, en parte por su rol como predictor del desarrollo lingüístico (Kemp et al., 2017). Los estudios han mostrado una relación indirecta con el desarrollo de la conciencia fonológica (Perfetti, 2007) y un impacto significativo en la alfabetización (Friend et al., 2018) y en la comprensión de textos (Chimenti & Abusamra, 2021).

Diversas investigaciones han señalado que el vocabulario infantil es sensible al contexto del niño. Una de las variables contextuales más estudiadas es el *input* lingüístico, definido como el habla dirigida al niño por parte de un adulto cuidador principal en marcos de atención conjunta (Tomasello, 2003). La evidencia existente sugiere que la variabilidad en ciertos aspectos del *input* lingüístico, tales como la cantidad y diversidad de vocabulario y la complejidad sintáctica de los enunciados en las interacciones de las que el/la niño/a participa, da cuenta de la variabilidad del vocabulario infantil (Hoff & Tian, 2005). En efecto, las investigaciones han identificado diferencias individuales y sociales en la comprensión y producción del vocabulario (Fernald et al., 2013) y han sugerido que estas diferencias podrían atribuirse a la diversidad de las experiencias tempranas en los hogares (Nelson, 1996) y al *input* al cual los niños están en ellas expuestos, que también varía, con frecuencia, en función de las circunstancias socioeconómicas (Fernald et al., 2013). Existen otras investigaciones en poblaciones de español peninsular (Mariscal et al., 2007) y mexicano (Jackson-Maldonado & Acosta, 2006), y sueco (Berglund et al., 2005) que no han encontrado diferencias en el vocabulario infantil en función de las circunstancias socioeconómicas en las que viven los niños. Sin embargo, estos trabajos han analizado datos de reportes parentales, por lo que es posible que esta diferencia se deba al tipo de información que se analiza. Cabe destacar, en ese sentido, que el estudio realizado con corpus de habla espontánea puede evitar los sesgos de sobre y subvaloración del vocabulario infantil registrados por la literatura (Mariscal et al., 2007).

Estudios recientes han dado cuenta de que el *input* lingüístico puede también variar en función de las actividades que configuran el entorno, es decir, que los niños estarían expuestos a palabras distintas según las actividades de las que participan

(Rosemberg et al., 2020; Soderstrom & Wittebolle, 2013; Tamis-LeMonda et al., 2019). Por su parte, otra serie de estudios ha mostrado que las circunstancias socioeconómicas inciden en el modo en que se despliegan y configuran las actividades en el contexto del hogar (Sperry et al., 2019; Vernon-Feagans et al., 2012). Algunos trabajos han mostrado la relación tanto de las circunstancias como de las actividades con el *input* lingüístico en el entorno de bebés (Rosemberg et al., 2022). Sin embargo, no se han registrado trabajos que analicen el impacto de estos factores contextuales en la producción infantil.

La amplia mayoría de las investigaciones sobre el desarrollo del vocabulario suelen centrarse en la cantidad de habla y en la diversidad léxica (Hoff & Tian, 2005); sin embargo, son pocos los estudios que han analizado el uso de las distintas clases de palabras en el habla espontánea de los niños y de las personas que constituyen su entorno lingüístico. Entre ellos, se encuentran los trabajos de Stoll et al (2012), por un lado, y de Rosemberg et al. (2020) y de Rosemberg et al. (2022), por el otro, quienes han encontrado diferencias en la distribución de los sustantivos y los verbos en función de distintos factores, como la edad del niño, en el primer caso, y las circunstancias socioeconómicas y las actividades en el segundo. En cuanto a los adjetivos, Davies et al. (2020) no encontraron diferencias en el *input* en función de las circunstancias socioeconómicas ni de actividades como lectura de cuentos o juegos en cuanto a esta clase de palabra. Sin embargo, en Quiroga et al. (2023) sí se encontraron diferencias significativas en función de las circunstancias socioeconómicas en la presencia de adjetivos tanto en el *input* como en el habla infantil de niños hispanohablantes; en el trabajo mencionado, de todos modos, no se atendió al impacto de las actividades.

Dado que los estudios previos no han analizado conjuntamente el impacto de las circunstancias socioeconómicas, el *input* lingüístico y las actividades sobre la

producción infantil, en este trabajo proponemos estudiar el aporte específico de cada una de estas variables en el uso infantil de los sustantivos, verbos y adjetivos en niños hispanohablantes de cuatro años. Este análisis resulta especialmente relevante en tanto a que, si bien las palabras de contenido tienden a predominar en los vocabularios infantiles tempranos (Adi-Bensaid et al., 2015), no hay estudios que se focalicen en esta franja etaria. Cabe señalar que esta edad constituye un punto clave en el desarrollo cognitivo y lingüístico, en el cual los niños utilizan el lenguaje para construir e integrar modelos mentales (Nelson, 1996). Por otro lado, la amplia mayoría de las investigaciones realizadas en esta temática han tomado como objeto de estudio poblaciones angloparlantes, de Norteamérica o Europa.

Con este propósito, en los apartados siguientes se realizará una revisión de los estudios más relevantes que atienden a los aspectos considerados, esto es, las diferencias en el uso de los sustantivos, adjetivos y verbos tanto en el habla infantil como en el *input* lingüístico, en función de las actividades cotidianas y de las circunstancias socioeconómicas en las que viven los niños y sus familiares. Finalmente, se presentarán las preguntas específicas que buscaremos responder con este estudio.

2.1. El impacto del *input* y de las circunstancias socioeconómicas en el vocabulario

Las teorías psicolingüísticas que retoman los enfoques socioculturales (Nelson, 1996; Tomasello, 2003) plantean una estrecha interrelación entre el desarrollo del lenguaje, la interacción social y el desarrollo cognitivo infantil. Como se mencionó anteriormente, el vocabulario es uno de los componentes del desarrollo infantil más sensibles al *input* lingüístico al que los niños están expuestos (Hoff & Tian, 2005):

varios estudios han encontrado vínculos entre las características del *input* y el vocabulario que los niños comprenden (Fernald et al., 2013) y producen (Weisleder & Fernald, 2013).

Diversas investigaciones han encontrado diferencias en la composición del vocabulario que conforma el *input* en función de los distintos contextos socioeconómicos en los que viven los niños y sus familias. En este sentido, el contexto es inherente (y no meramente incidente) al desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños (Rowe & Weisleder, 2020). Al analizar los aspectos del *input* que varían en función de los distintos contextos, se han observado diferencias en la cantidad y diversidad del vocabulario (Fernald et al., 2013; Rosemberg et al., 2020), en la función pragmática (Ramírez et al., 2019), en la estructura sintáctica de los enunciados (Audisio et al., 2022) y en las secuencias de autorrepetición de palabras (Alam et al., 2022).

La mayor parte de estas investigaciones focaliza el análisis en el habla dirigida al niño, ya que este tipo de habla tendría ciertas características prosódicas, léxicas y sintácticas que favorecerían la adquisición del lenguaje (Adi-Bensaid et al., 2015). Sin embargo, este tipo de interacción diádica es una construcción social específica de un tipo de grupo sociocultural, las familias de contextos socioeconómicos medios urbanos, y no es representativo de otras configuraciones (Sperry et al., 2019; Stoll et al., 2012). Por su parte, los entornos lingüísticos de niños de otros grupos socioculturales, tales como niños en contextos en situación de pobreza urbana y rural, se suelen conformar a partir de interacciones con mayor número de participantes y de distintas edades (Alam et al., 2021). Asimismo, existe cierta evidencia de que los niños de cuatro años son capaces de aprender palabras a partir del habla presente en su entorno, pero que no está específicamente dirigida a ellos (Foushee et al., 2021).

Al analizar la composición tanto del *input* como de la producción infantil, la amplia mayoría de estos estudios se ha centrado en la cantidad de palabras (*tokens*) o cantidad de palabras distintas (*types*). En español, se ha registrado un sesgo en el desarrollo lingüístico infantil a favor de los sustantivos, es decir, una preferencia por las palabras de esta categoría gramatical frente a los verbos en el habla infantil temprana (Weisleder & Waxman, 2010). Sin embargo, también se ha señalado que, si bien los niños muestran un sesgo a favor de los sustantivos en sus primeros años de vida, a partir de los tres años comienzan a mostrar una amplia variabilidad, y luego se estabiliza una preferencia por los verbos, al igual que en el habla adulta (Casart Quintero & Iribarren Pérez, 2007).

En un estudio previo, analizamos en un corpus de habla espontánea la composición léxica del vocabulario de niños argentinos de cuatro años que vivían en contextos de distinto grado de vulnerabilidad socioeconómica (Quiroga et al., 2023). Los resultados indicaron un sesgo hacia los sustantivos tanto en el habla infantil como en el *input*, en el caso de los tipos distintos de palabras (*types*), pero una inclinación hacia los verbos en el caso de la cantidad total de palabras (*tokens*). Se encontró también que la proporción de sustantivos, verbos y adjetivos presentes en el *input*, tanto en la cantidad total como en tipos distintos, era explicada por las circunstancias socioeconómicas en las que se encontraba la familia. Al analizar la producción infantil, se encontró que la cantidad total (*tokens*) de las tres clases de palabras era explicadas por la presencia de cada una de ellas en el *input*, aunque las circunstancias socioeconómicas del hogar del niño solo explicaban la proporción de adjetivos. En cambio, al analizar los tipos distintos de cada clase de palabra (*types*), se encontró que

tanto las circunstancias socioeconómicas como la presencia de cada clase de palabra en el *input* eran predictores de los verbos y adjetivos, pero no de los sustantivos.

2.2. El impacto de las actividades cotidianas en el vocabulario

Tal como se mencionó en el apartado anterior, el aprendizaje del vocabulario se da en el marco de la interacción con otros: es por esto que el *input* tiene una influencia directa sobre el desarrollo lingüístico. Esas interacciones cotidianas se producen en el marco de actividades tales como juegos, comidas, tareas domésticas, etc.; la participación en estas actividades le permite al niño internalizar la secuencia de acciones, los roles y los objetos que conforman esa actividad y así construir su representación mental, esto es, el guion de ese evento. Es en el marco de estos guiones que se produce el aprendizaje del vocabulario (Nelson, 1996; Tamis-LeMonda et al., 2019). Los guiones tienen un aspecto sintagmático, en tanto que los distintos participantes, objetos, cualidades y acciones implicadas en un evento —como por ejemplo, el momento del baño— pueden relacionarse de forma espacial, temporal o causal, lo cual determinaría su función dentro del guion —en el ejemplo del baño, el agua sale de la canilla y la mamá baña al niño—, y un aspecto paradigmático, en tanto que el evento define una serie de roles que pueden ser cumplidos por distintos elementos —en nuestro ejemplo, la madre puede usar o no una esponja, el niño puede jugar con un patito o con un autito dentro de la bañera—. La sistematicidad de estos guiones, la posibilidad de construirse y actualizarse de forma reiterada en las actividades cotidianas favorece el aprendizaje del vocabulario por parte de los niños. De

hecho, Lucariello & Nelson (1985) encontraron que los niños producían más palabras en tareas de memoria cuando estas formaban parte de un guion.

Por lo tanto, cabe preguntarse cuál es el impacto de las actividades cotidianas tanto en la composición léxica del *input* como del habla infantil. La literatura ha mostrado que el lenguaje al que los niños están expuestos cambia en función de las actividades que se llevan a cabo. Soderstrom & Wittebolle (2013), por ejemplo, analizaron la cantidad de palabras producidas por los adultos y la cantidad de vocalizaciones producidas por los niños durante sus actividades cotidianas a lo largo del día. Encontraron que durante los momentos de lectura de cuento se produjo una mayor cantidad de habla, seguidos por los juegos organizados. Por otro lado, los niños produjeron una mayor cantidad de habla que los adultos durante las situaciones de higiene y cuidado personal; finalmente, las situaciones de comida tuvieron una cantidad media de habla. Las actividades donde menos habla se produjo fueron los traslados, los momentos de transición y la actividad de mirar la televisión. Una de las conclusiones más relevantes de este trabajo es que las actividades con altos niveles de estructuración fomentan que los participantes que componen el *input* de los niños produzcan una mayor cantidad de habla. Por otro lado, Holme et al. (2022) realizaron un metaanálisis sobre distintas medidas lingüísticas a lo largo de las actividades cotidianas y encontraron una amplia variabilidad entre los estudios en cuanto al habla que reportaban durante las actividades hogareñas rutinarias, como por ejemplo la comida y los momentos de higiene.

Los trabajos de Tardif et al. (1999), con díadas hablantes de mandarín y de inglés, y el de Ogura et al. (2006), con niños japoneses, encontraron que los niños produjeron significativamente más sustantivos durante situaciones de lectura y más

verbos durante situaciones de juego. En cambio, en cuanto al *input* lingüístico, Tardif et al. (1999) no encontraron diferencias en estas clases de palabras basadas en el contexto de interacción, mientras que Ogura et al. (2006) y Altinkamis et al. (2014), con madres hablantes tanto de turco como de francés, encontraron una mayor cantidad de sustantivos en situaciones de lectura y de verbos durante los juegos. Finalmente, Choi (2000) encontró diferencias en el *input* de madres hablantes de inglés y de coreano: mientras que las primeras mostraron una mayor cantidad de sustantivos tanto en situaciones de lectura de cuentos como de juego con objetos, las segundas utilizaron más sustantivos durante las lecturas de cuentos y más verbos durante el juego.

Las investigaciones relevadas en esta sección sugieren que las actividades cotidianas no solo impactan en la cantidad de vocabulario que tanto el niño como los participantes en su entorno de vida cotidiana producen, sino que también pueden afectar la distribución del uso de las distintas clases de palabras. Por lo tanto, resulta relevante considerar conjuntamente el tipo de actividad con el *input* y las circunstancias socioeconómicas en las que viven las familias.

2.3. Particularidades de este estudio

Este estudio tiene como objetivo analizar el impacto de tres variables contextuales —el *input* lingüístico, las circunstancias socioeconómicas y las actividades cotidianas— sobre el uso infantil de tres clases de palabras de contenido: sustantivos, adjetivos y verbos en un corpus de situaciones naturales registradas en hogares de niños argentinos de cuatro años de edad. Se intentará responder las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál es el impacto de las circunstancias socioeconómicas y de las actividades cotidianas en la cantidad total y en la variedad de los sustantivos, verbos y adjetivos en el *input* de una muestra de niños de cuatro años?
2. ¿Cuál es el impacto de las circunstancias socioeconómicas, de las actividades cotidianas y del *input* en la cantidad total y en la variedad de los sustantivos, verbos y adjetivos que componen el vocabulario de los niños de cuatro años?

Teniendo en cuenta las investigaciones registradas en los antecedentes, esperamos encontrar diferencias significativas en el uso de las tres clases de palabras, tanto en el *input* como en la producción infantil, en función de las circunstancias socioeconómicas y los tipos de actividades. Por un lado, esperamos una mayor proporción de sustantivos en el habla de las familias que se encuentran en circunstancias socioeconómicas no vulneradas, y una mayor proporción de verbos en el habla de las familias que se encuentran en circunstancias socioeconómicas vulneradas, en línea con lo observado por Rosemberg et al. (2020) en el *input* de niños más pequeños, quienes atribuyen esta diferencia a las distintas configuraciones del entorno en el que viven los niños. Por el otro, esperamos encontrar una mayor similitud entre grupos socioeconómicos en actividades ligadas a la vida familiar, y una mayor variabilidad en actividades centradas en el niño, a partir de lo observado por Alam et al. (2021), quienes reportaron diferencias en el grado de variabilidad en función de las circunstancias socioeconómicas y sugieren que estas pueden deberse a las diversas composiciones de los entornos lingüísticos en términos de edad de los participantes. Finalmente, esperamos encontrar un impacto significativo del *input* lingüístico en el habla infantil,

más allá del impacto de las circunstancias socioeconómicas y de las actividades, en sintonía con lo encontrado por Quiroga et al. (2023) y por Weisleder & Fernald (2013).

3. Metodología

3.1. Recolección de datos

Se utilizó un corpus mayor de habla espontánea (Rosemberg et al. 2005-2012) compuesto por 39 audiograbaciones de doce horas en la vida cotidiana de niños de cuatro años (4:1 - 4;11) y sus familias; de estas, se descartaron dos cuyo entorno era bilingüe. La muestra utilizada en este trabajo está conformada por 37 niños, de los cuales 18 niños residían en comunidades urbanas marginadas, en condiciones socioeconómicas vulneradas, de Buenos Aires y el Gran Buenos Aires, y cuyos padres tenían como máximo el nivel secundario completo, es decir, no más de 12 años de escolarización (grupo 1); los otros 19 vivían en barrios residenciales de Buenos Aires y el Gran Buenos Aires, y sus padres —o al menos uno de los dos— tenía educación universitaria completa, es decir, 16 años de escolaridad como mínimo (grupo 2). La muestra fue no probabilística de participantes voluntarios. Las familias del grupo 2 fueron contactadas a través de las redes de contactos de las investigadoras, mientras que el vínculo con las familias del grupo 1 se estableció a través de comedores y centros comunitarios donde las autoras del corpus realizaban proyectos de promoción de la alfabetización. En la Tabla 1 se indica la conformación media del entorno lingüístico —es decir, las personas que conformaron el *input* lingüístico de los niños— y la cantidad de personas convivientes, sin contar al niño foco.

Tabla 1

Cantidad promedio de personas que conforman el entorno lingüístico y la configuración de hogar, excluyendo al niño foco.

		Grupo 1	Grupo 2
Entorno lingüístico	Adultos	10.4	4.89
	Niños	9.16	2.11
Configuración del hogar	Adultos	2.76	2.28
	Niños	2	1.11

Las grabaciones se realizaron en el marco del hogar con la presencia de una observadora especialmente entrenada, durante 12 horas divididas en varias visitas en distintos momentos del día. Se les indicó a las familias que llevaran adelante sus actividades diarias como de costumbre; las observadoras no iniciaron conversaciones o actividades, pero sí respondían o participaban cuando las demás personas se lo solicitaban. El objetivo de esto fue promover el devenir de la cotidianidad de la forma más ecológica posible, teniendo en cuenta la situación de observación. Se buscó privilegiar la comodidad de las familias con la observadora, para que pudieran desarrollar sus hábitos cotidianos con naturalidad. Los audios fueron transcritos con el formato CHAT y procesados con el software CLAN (Macwhinney, 2000).

3.2. Codificación de actividades

Se identificaron de forma inductiva las actividades, es decir, construyendo las categorías a partir de lo encontrado en las transcripciones, y haciendo un uso heurístico del sistema de categorías desarrollado por Rosemberg et al. (2020) para niños/as de menor edad. Las actividades se agruparon en actividades centradas en la vida familiar —situaciones de comida o de higiene, actividades domésticas, conversaciones— y actividades centradas en los intereses de los niños que, a su vez, se dividieron entre situaciones estructuradas —juegos estructurados, lectura, situaciones de alfabetización y juegos lingüísticos— y no estructuradas —exploración de objetos, televisión, dibujo, juegos físicos y juegos no estructurados—. La división entre actividades en función del grado de estructuración sigue las observaciones de Soderstrom & Wittebolle (2013) y se basa en el presupuesto de que las actividades estructuradas pueden presentar un guion, en mayor medida, más fijo que las no estructuradas tanto en términos de roles participativos como de uso del lenguaje en tanto elemento organizador de la actividad.

Se identificaron las actividades con la función *gem* del CLAN, que permite segmentar las transcripciones, y para algunos casos excepcionales se habilitó la posibilidad de solapamiento, es decir, que un mismo segmento de habla correspondiera a dos actividades distintas, con el objetivo de reflejar el flujo de actividades de la forma más ecológica posible; en esos casos, las palabras fueron contabilizadas para ambas actividades. Ejemplos de estos casos son aquellos como las situaciones de comida durante las cuales los participantes sostienen una conversación o realizan un determinado juego; en esos casos, ambas actividades (y el habla referida a ellas) está en gran medida entrelazada y resulta imposible marcar divisiones claras. Se excluyeron del

análisis los enunciados hacia y desde la observadora, y aquellas secuencias donde el niño interactúa exclusivamente con ella.

3.3. Procedimiento de análisis

Se extrajeron las secuencias correspondientes a cada macrocategoría de actividad (actividades hogareñas, actividades centradas en el niño estructuradas y actividades centradas en el niño no estructuradas) con la función *gem*, con lo cual se obtuvieron tres archivos por cada transcripción. Sobre ellos se utilizó la función *freq* del CLAN para calcular la cantidad total (*tokens*) y los tipos distintos de palabras (*types*) tanto para el niño foco como para su *input*, operacionalizado como toda el habla disponible para el niño. Tanto para el habla del niño como del entorno se calcularon los *types* y *tokens* de tres tipos de palabras de contenido: sustantivos, adjetivos y verbos; sobre ese total de palabras de contenido se calculó la proporción de cada una de las clases de palabras. Se excluyeron las onomatopeyas y los nombres propios; de las perífrasis verbales solo se contabilizó el verboide —infinitivos, participios y gerundios— que, frente al verbo auxiliar, es el elemento que expresa, en mayor medida, el significado. El hecho de que las familias de grupos socioeconómicos medios y altos tienden a producir un mayor volumen de habla que aquellas de sectores marginados ha sido ampliamente registrado en la literatura (Fernald et al., 2013). Debido a ello, se analizó la proporción de uso de cada clase de palabras sobre el total de esas palabras de contenido, es decir, sobre la suma de los sustantivos, adjetivos y verbos. De este modo, trabajar con las frecuencias relativas de cada una de las clases de palabras permite controlar por el volumen de habla de contenido producida.

Se llevó a cabo un análisis descriptivo de las variables de interés, es decir, proporciones de sustantivos, adjetivos y verbos, tanto en la cantidad (*tokens*) como en tipos de palabras distintas (*types*), en función de los dos grupos (grupo 1 y grupo 2) y las tres macrocategorías de actividades —actividades centradas en el niño estructuradas, actividades centradas en el niño no estructuradas, actividades centradas en la vida familiar—. Para responder las preguntas de investigación propuestas, el análisis se llevó a cabo en dos partes: en primer lugar, se realizó una serie de regresiones beta con la proporción de cada clase de palabra en el *input* por separado como variable dependiente, y las macroactividades y la pertenencia al grupo como variables predictoras, tanto para *types* como para *tokens*, dando como resultado seis regresiones beta en total. En segundo lugar, se realizó una serie de regresiones beta con la proporción de cada clase de palabra en el habla infantil como variable dependiente y con las macroactividades, la pertenencia al grupo y la proporción de cada clase de palabra en el *input* como variables independientes, dando como resultado otras seis regresiones beta. Las regresiones beta utilizan una distribución óptima para el trabajo con proporciones, ya que están acotadas entre 0 y 1. Este tipo de regresiones aportan dos modelos: uno, sobre la media; y otro, sobre la precisión de la variable respuesta. No se reportan interacciones al respecto, dado que no se registraron interacciones significativas entre las variables de interés. Este análisis estadístico se llevó a cabo con el lenguaje de programación R (R Core Team, 2022).

4. Resultados

4.1. Descriptivos

En la Tabla 2 se muestra la cantidad de cada clase de palabra, en *types* y *tokens*, según actividad, producida por el *input*; en la Tabla 3, por el niño foco.

Tabla 2

Cantidades de cada clase de palabra, en types y en tokens, según cada agrupamiento de actividad, producidas en el input.

		Tokens		Types	
		Media	DE	Media	DE
Actividades familiares					
Sustantivos	Grupo 1	421,1	222,6	167,8	73
	Grupo 2	866,4	518,5	295,3	121,1
Verbos	Grupo 1	759,5	409,3	138,3	47,8
	Grupo 2	1488,5	887,9	198,3	63,3
Adjetivos	Grupo 1	73,3	46,6	36,3	17,9
	Grupo 2	201,9	141,6	67,8	33,8
Actividades centradas en el niño estructuradas					

Sustantivos	Grupo 1	360,2	457,8	127,7	109,8
	Grupo 2	924,5	616,7	294,9	148,3
Verbos	Grupo 1	658,7	724,9	107,6	63,7
	Grupo 2	1552,5	967	209,4	75,8
Adjetivos	Grupo 1	70,9	95,7	28,6	25,4
	Grupo 2	235,5	168,1	73,1	36,1
Actividades centradas en el niño no estructuradas					
Sustantivos	Grupo 1	316,2	211	132,1	65,8
	Grupo 2	175,5	140,8	88,9	65,3
Verbos	Grupo 1	605,1	343,7	117,5	42,7
	Grupo 2	314,5	267,6	84,3	45,3
Adjetivos	Grupo 1	64,8	44,1	29,8	14,9
	Grupo 2	47,8	43,5	24,8	19,2

Tabla 3

Cantidades de cada clase de palabra, en types y en tokens, según cada agrupamiento de actividad, producidas por los niños foco.

		Tokens		Types	
		Media	DE	Media	DE
Actividades centradas en la vida familiar					
Sustantivos	Grupo 1	203,7	103,5	84,5	37,2
	Grupo 2	357,5	204,1	146,7	60,7
Verbos	Grupo 1	282,1	148,8	76,5	25,7
	Grupo 2	488,7	270	107,9	32,8
Adjetivos	Grupo 1	27,4	17,3	15,1	7,4
	Grupo 2	60,9	38,2	27,2	11,5
Actividades centradas en el niño estructuradas					
Sustantivos	Grupo 1	301,17	347,5	96,8	77,1
	Grupo 2	523,3	318,1	181,4	43,7
Verbos	Grupo 1	467,5	584,5	81,8	41,3
	Grupo 2	823,3	500,4	132,4	43,7
Adjetivos	Grupo 1	44,7	53,9	17,4	13,8
	Grupo 2	114,3	83,5	38,4	17,5
Actividades centradas en el niño no estructuradas					

Sustantivos	Grupo 1	244,4	172,4	94,9	46
	Grupo 2	120,4	119,9	55	43,3
Verbos	Grupo 1	393,8	282,6	85	29,6
	Grupo 2	160,4	148,5	52	29,1
Adjetivos	Grupo 1	37,9	29,5	19,1	10,5
	Grupo 2	24,8	24,3	13,7	9,3

En promedio, tanto en el habla infantil como en el *input* del grupo 2 se encontró una mayor cantidad de cada una de las tres clases de palabras respecto al otro grupo durante las actividades centradas en la vida familiar y las actividades centradas en el niño estructuradas, mientras que ocurre el patrón inverso en las actividades no estructuradas.

Al analizar la distribución general de las tres clases de palabras en las tres macrocategorías, se observa que, en cuanto a cantidades totales de palabras (*tokens*) en ambos grupos y a lo largo de las tres macroactividades, tanto el *input* (Gráfico 1) como los niños foco (Gráfico 2) produjeron, en primer lugar, verbos; luego, sustantivos; y, finalmente, adjetivos. En cambio, al analizar los tipos de palabras distintas (*types*) la diferencia entre verbos y sustantivos no es tan clara y varía en función de las macroactividades y los grupos (gráficos 3 y 4).

Figura 1

Medias de proporción de cantidades de habla total (tokens) por cada clase de palabra en cada macroactividad en el input.

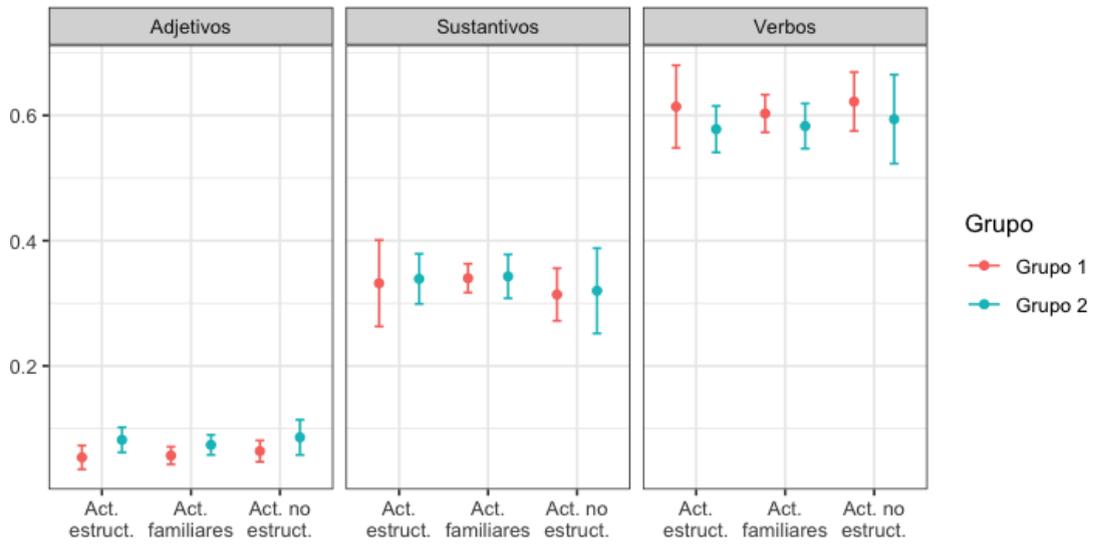


Figura 2

Medias de proporción de cantidades (tokens) por cada clase de palabra en cada macroactividad en el habla infantil.

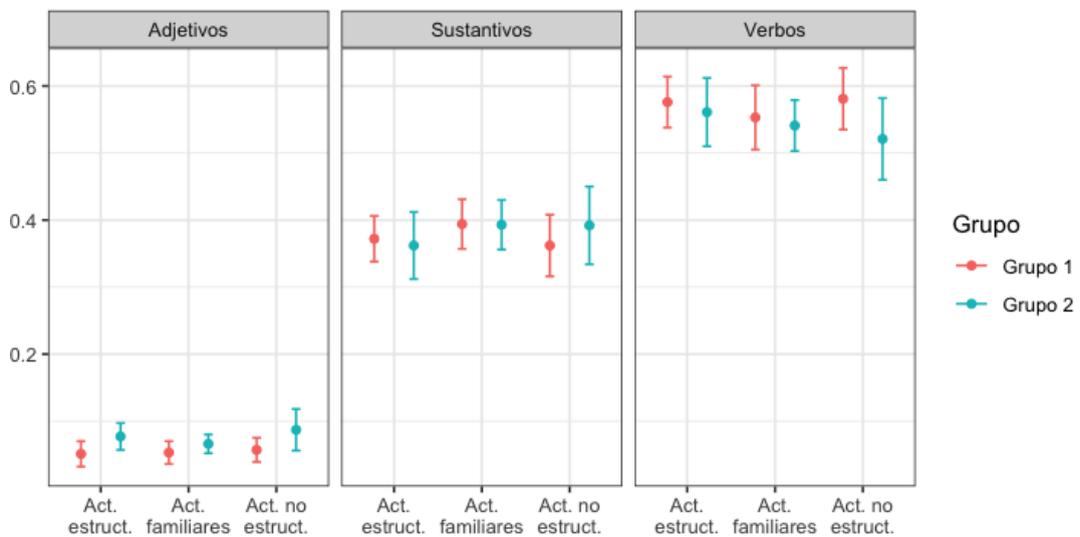


Figura 3

Medias de proporción de tipos distintos (types) por cada clase de palabra en cada macroactividad en el input.

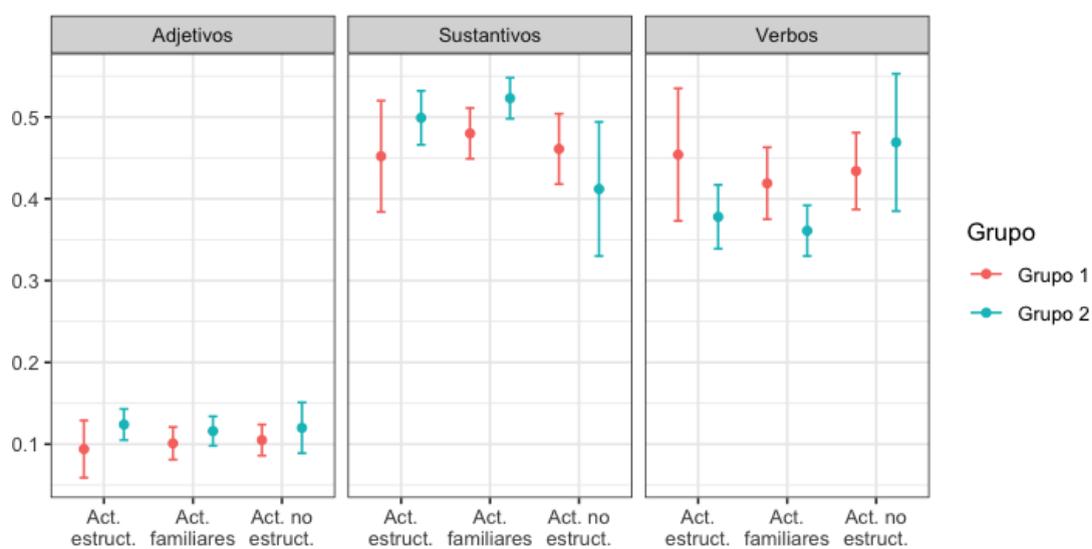
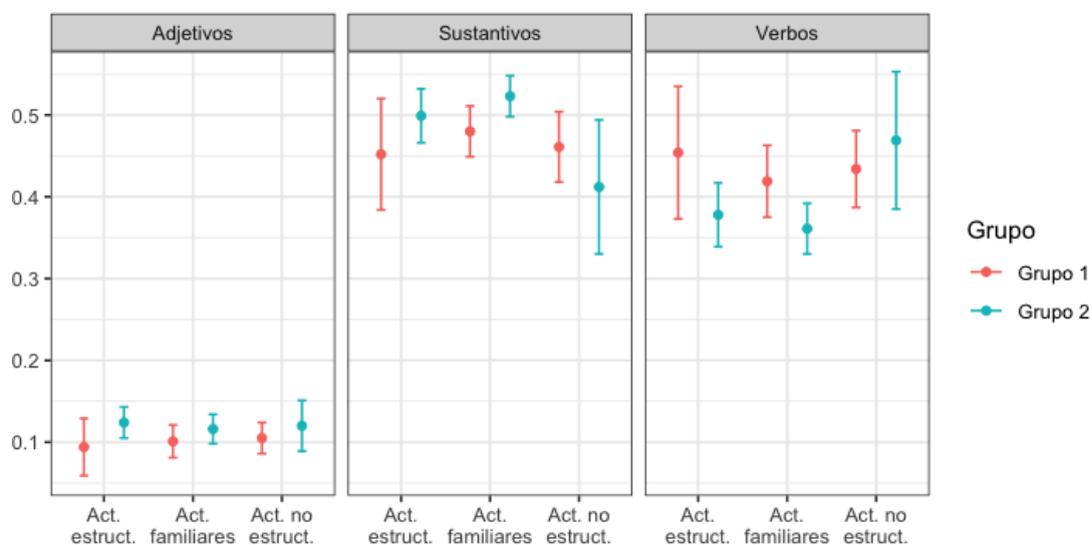


Figura 4

Medias de proporción de tipos distintos (types) por cada clase de palabra en cada macroactividad en el habla infantil.



4.2. ¿Cómo impactan las actividades y las circunstancias socioeconómicas en el *input* lingüístico?

Para analizar el impacto de las circunstancias socioeconómicas y los tipos de actividad sobre la proporción de cada clase de palabra de contenido en el *input*, se realizó una serie de seis regresiones beta, utilizando como variable dependiente la proporción de cada clase de palabra, tanto en las cantidades (*tokens*) como en tipos distintos de palabras (*types*). En la Tabla 4 se reportan los resultados tomando como nivel base el grupo 1 y las actividades centradas en la vida familiar:

Tabla 4

Regresiones beta para estimar el efecto de las circunstancias socioeconómicas y de las actividades sobre el input

	Tokens			Types		
	Sust.	Verb.	Adj.	Sust.	Verb.	Adj.
Coeficiente del modelo de medias con logit-link β (SE) / exp (β)						
(Intercepto)	-0.66 (0.02) / 0.34***	0.43 (0.03) / 0.61***	-2.84(0.05) / 0.06***	-0.07 (0.03) / 0.48**	-0.35(0.03) / 0.41***	-2.21(0.04) / 0.10***
Grupo 2	0.02 (0.03) / 0.50	-0.10(0.03) / 0.47**	0.33 (0.06) / 0.58***	0.15 (0.03) / 0.54***	-0.21(0.04) / 0.45***	0.19 (0.05) / 0.55***
Act. centradas en el niño estructuradas	-0.03 (0.05) / 0.49	0.02 (0.04) / 0.50	0.04 (0.07) / 0.51	-0.10 (0.04) / 0.47**	0.10 (0.05) / 0.52*	0.02 (0.06) / 0.50
Act. centradas en el niño no estructuradas	-0.11 (0.05) / 0.47*	0.06 (0.05) / 0.52	0.15 (0.07) / 0.54*	-0.30 (0.06) / 0.43***	0.30 (0.06) / 0.57***	0.04 (0.05) / 0.51
Coeficientes del modelo de precisión con log-link β (SE) / exp (β)						
Precisión: (Intercepto)	5.85 (0.27) / 1.00***	5.48 (0.27) / 1.00***	5.60 (0.27) / 1.00***	5.62 (0.27) / 1.00***	4.94 (0.27) / 0.99***	5.29 (0.27) / 0.99***
Precisión: Grupo 2	-0.34 (0.27) / 0.42	-0.03(0.27) / 0.49	-0.20(0.27) / 0.45	0.40 (0.27) / 0.60	0.51 (0.27) / 0.63	0.41 (0.27) / 0.60
Precisión: Act. centradas en el niño estructuradas	-1.50 (0.33) / 0.18***	-1.05(0.33) / 0.26**	-0.61(0.33) / 0.35	-1.25 (0.33) / 0.22***	-0.96(0.33) / 0.28**	-0.85(0.33) / 0.30*

Precisión: Act. centradas en el niño no estructuradas	-1.44 (0.33) / 0.19***	-1.24(0.33) / 0.22***	-0.47(0.33) / 0.38	-2.24 (0.33) / 0.10***	-1.63(0.33) / 0.16***	-0.46(0.33) / 0.39
Pseudo R ²	0.05	0.09	0.25	0.17	0.19	0.14
Log Likelihood	186.54	181.88	281.32	176.83	161.03	252.31
Num. obs.	110	110	110	110	110	110

*** $p < 0.001$; ** $p < 0.01$; * $p < 0.05$

Las regresiones indicaron que las circunstancias socioeconómicas fueron un predictor significativo de la proporción de todas las clases de palabras, con excepción de las cantidades (*tokens*) de sustantivos: la pertenencia al grupo 2 disminuyó la probabilidad de escuchar cantidades totales ($\beta = -0.10, p < 0.001$) y tipos distintos ($\beta = -0.21, p < 0.001$) de verbos, y aumentó la probabilidad de escuchar tipos distintos (*types*) de sustantivos ($\beta = 0.15, p < 0.001$) y cantidades totales ($\beta = 0.33, p < 0.001$) y tipos distintos de adjetivos ($\beta = 0.19, p < 0.001$).

En cuanto al impacto de las actividades, se observa que en las actividades familiares aumenta significativamente la probabilidad de escuchar una mayor proporción de cantidades totales de sustantivos respecto a las actividades no estructuradas ($\beta = 0.11, p = 0.01$); a su vez, la probabilidad de escuchar tipos distintos de sustantivos aumenta en las actividades familiares respecto a las actividades centradas en el niño (frente a estructuradas: $\beta = 0.10, p < 0.01$; frente a no estructuradas: $\beta = 0.3, p < 0.001$). La probabilidad de escuchar cantidades totales de verbos no se vio afectada por las actividades; en cambio, la probabilidad de escuchar tipos distintos de verbos

disminuyó en las actividades familiares frente a las actividades centradas en el niño (frente a estructuradas: $\beta = -0.1, p < 0.05$, frente a no estructuradas: $\beta = -0.3, p < 0.001$). La probabilidad de escuchar cantidades totales de adjetivos aumentó en las actividades no estructuradas frente a las familiares ($\beta = 0.15, p < 0.05$); la probabilidad de escuchar tipos distintos de adjetivos no cambió significativamente con las distintas actividades.

El modelo de precisión⁹ indicó que las actividades familiares disminuyen la variabilidad de las cantidades de sustantivos frente a las actividades centradas en el niño (frente a estructuradas: $\beta = 1.5, p < 0.001$; frente a no estructuradas $\beta = 1.44, p < 0.001$). Lo mismo ocurre con la precisión de los tipos distintos de sustantivos (actividades familiares frente a estructuradas: $\beta = 1.25, p < 0.001$; frente a no estructuradas: $\beta = 2.24, p < 0.001$). Las actividades familiares también aumentan la precisión frente a las actividades centradas en el niño tanto en la cantidad total (frente a estructuradas: $\beta = 1.05, p = 0.001$; frente a no estructuradas: $\beta = 1.24, p < 0.001$) como en tipos distintos de verbos (frente a estructuradas: $\beta = 0.96, p < 0.01$; frente a no estructuradas: $\beta = 1.63, p < 0.001$). Finalmente, las actividades familiares aumentan la precisión de los tipos distintos de adjetivos frente a las actividades estructuradas ($\beta = 0.95, p = 0.01$).

4.3. ¿Cómo impactan el *input* lingüístico, las circunstancias socioeconómicas y las actividades en el habla infantil?

Para analizar el impacto del *input*, las circunstancias socioeconómicas y los tipos de actividad en el habla infantil se realizaron seis regresiones beta para la cantidad total

⁹ Las regresiones beta presentan dos modelos: un modelo de medias y un modelo de precisión. El modelo de precisión permite observar si las variables independientes contribuyen en la ampliación o reducción de la variabilidad de la variable dependiente.

y tipos distintos de cada una de las tres clases de palabras de contenido. En cada una, la proporción de esa clase de palabra fue la variable dependiente y las circunstancias socioeconómicas; la actividad y la proporción de esa misma clase de palabra en el *input* fueron las variables independientes. En la Tabla 5, se muestran los resultados tomando como nivel base el grupo 1 y las actividades familiares.

Tabla 5

Regresiones beta para estimar el efecto de las circunstancias socioeconómicas, de las actividades y del input sobre el habla infantil

	Tokens			Types		
	Sust	Verb	Adj	Sust	Verb	Adj
Coefficiente del modelo de medias con logit-link	β (SE) / exp (β)					
(Intercept)	-0.79(0.12) / 0.31***	-0.43(0.23) / 0.39	-3.17(0.10) / 0.04***	-1.24(0.19) / 0.23***	-1.43(0.14) / 0.19***	-2.79(0.12) / 0.06***
<i>Input</i>	1.07 (0.36) / 0.74**	1.11 (0.37) / 0.75**	3.98 (1.56) / 0.98*	2.35 (0.38) / 0.91***	2.92 (0.35) / 0.95***	3.51 (1.04) / 0.97***
Grupo 2	-0.00(0.03) / 0.50	-0.08(0.04) / 0.48*	0.26 (0.07) / 0.57***	0.04 (0.03) / 0.51	-0.07(0.04) / 0.48	0.16 (0.05) / 0.54**
Act. centradas en el niño estructuradas	-0.10(0.04) / 0.48**	0.08 (0.04) / 0.52*	0.07 (0.07) / 0.52	0.04 (0.04) / 0.51	-0.06(0.03) / 0.48	0.07 (0.06) / 0.52
Act. centradas en el niño no estructuradas	-0.07(0.04) / 0.48	0.01 (0.04) / 0.50	0.17 (0.07) / 0.54*	-0.02(0.05) / 0.50	-0.03(0.05) / 0.49	0.15 (0.06) / 0.54*

Coeficientes del modelo de precisión con log-link	β (SE) / exp (β)					
Precisión: (Intercept)	6.59 (0.99) / 1.00***	5.35 (1.69) / 1.00**	5.54 (0.47) / 1.00***	2.97 (1.24) / 0.95*	8.30 (0.92) / 1.00***	4.91 (0.61) / 0.99***
Precisión: <i>Input</i>	-3.67(2.82) / 0.02	-0.63(2.76) / 0.35	-1.78(7.11) / 0.14	4.07 (2.45) / 0.98	-8.47(2.17) / 0.00***	3.36 (5.56) / 0.97
Precisión: Grupo 2	-0.34(0.27) / 0.41	-0.13(0.28) / 0.47	0.18 (0.31) / 0.54	-0.02(0.27) / 0.50	0.42 (0.28) / 0.60	0.21 (0.29) / 0.55
Precisión: Act. centradas en el niño estructuradas	-0.21(0.33) / 0.45	-0.08(0.33) / 0.48	-0.45(0.33) / 0.39	-0.05(0.34) / 0.49	0.01 (0.33) / 0.50	-0.24(0.33) / 0.44
Precisión: Act. centradas en el niño no estructuradas	-0.65(0.33) / 0.34	-0.30(0.33) / 0.43	-0.68(0.34) / 0.34*	-0.07(0.36) / 0.48	-0.29(0.35) / 0.43	-0.47(0.33) / 0.38
Pseudo R ²	0.13	0.19	0.31	0.36	0.40	0.27
Log Likelihood	194.42	184.67	284.58	186.91	189.11	264.25
Num. obs.	110	110	110	110	110	110

*** $p < 0.001$; ** $p < 0.01$; * $p < 0.05$

Los resultados indican que la probabilidad de que el niño produzca cantidades totales de sustantivos aumenta significativamente con el aumento de esa clase de palabra en el *input* ($\beta = 1.07$; $p < 0.01$) y en las actividades familiares frente a las estructuradas ($\beta = 0.1$; $p < 0.01$); en cambio, la probabilidad de que el niño produzca tipos distintos de sustantivos solo aumenta significativamente a partir del aumento en el *input* ($\beta = 2.35$; $p < 0.001$). En cuanto a los verbos, la probabilidad de que el niño los

produzca tanto en cantidades totales como en tipos distintos aumenta en función del *input* ($\beta = 1.11$; $p < 0.01$ y $\beta = 2.92$; $p < 0.001$, respectivamente) y en el grupo 1 frente al grupo 2 ($\beta = 0.08$; $p < 0.05$ y $\beta = 0.07$; $p = 0.05$, respectivamente); además, las actividades estructuradas aumentan la probabilidad de que el niño produzca cantidades totales de verbos frente a las actividades familiares ($\beta = 0.08$; $p < 0.05$). A su vez, la probabilidad de que los niños produzcan adjetivos, tanto en cantidades totales como en tipos distintos aumenta en las actividades no estructuradas frente a las familiares ($\beta = 0.17$; $p < 0.05$ y $\beta = 0.15$; $p < 0.05$, respectivamente).

El modelo de precisión indica que la exactitud de la proporción de cantidades totales de sustantivos y de adjetivos se vio aumentada marginalmente por las actividades familiares frente a las actividades no estructuradas ($\beta = 0.65$; $p = 0.05$ y $\beta = 0.68$; $p < 0.05$, respectivamente).

5. Discusión

En esta investigación nos propusimos analizar las variables contextuales que podrían afectar el uso de las distintas clases de palabras de contenido por parte de niños y niñas de cuatro años que viven en el Área Metropolitana de Buenos Aires. Estas variables contextuales que, desde una perspectiva psicolingüística que recupera postulados de la teoría vigotskyana, podrían impactar en la conformación del vocabulario infantil, son tres: las circunstancias socioeconómicas en las cuales viven las familias, el *input* lingüístico al cual están expuestos los niños y las actividades cotidianas llevadas a cabo en el marco del hogar.

Los resultados mostraron que la composición léxica del *input*, tanto en cantidades totales de palabras como en tipos distintos de palabras, se ve afectada por las circunstancias socioeconómicas en las que viven las familias y por el tipo de actividad que se está llevando a cabo. El habla que conforma el entorno lingüístico de las familias que viven en circunstancias socioeconómicas vulneradas de este corpus estuvo compuesta por una mayor cantidad y tipos distintos de verbos, y menor cantidad total y tipos distintos de sustantivos y adjetivos. Estos resultados son consistentes con lo encontrado en Rosemberg et al. (2020) y Quiroga et al. (2023), incluso luego de haber controlado por tipo de actividad. La predominancia de verbos frente a sustantivos y adjetivos podría estar relacionada con el mayor número total de participantes que configuran sus interacciones en espacios reducidos, lo cual podría llevar a una mayor frecuencia de enunciados regulatorios de la acción. Las circunstancias socioeconómicas también tuvieron un impacto en la composición léxica del habla infantil: los niños y las niñas que residían en contextos vulnerados produjeron una mayor cantidad de verbos y una menor cantidad total y menos tipos distintos de adjetivos; solo los resultados de adjetivos son consistentes con lo encontrado por Quiroga et al. (2023), donde no se había tenido en cuenta el impacto de las actividades, lo cual sugeriría un efecto diferencial de las circunstancias socioeconómicas y de las actividades en las distintas clases de palabras. Por otro lado, a diferencia de los resultados de este último trabajo, aquí no se encontró un impacto significativo de las circunstancias socioeconómicas en la precisión de la variable ni en el *input* ni en el habla infantil, lo cual sugeriría que la variabilidad previamente registrada podría estar más asociada a las actividades que a las circunstancias socioeconómicas.

Al analizar el impacto de las actividades cotidianas sobre la proporción de cada clase de palabra, se encontró en las actividades familiares un aumento de la probabilidad de que los niños produjeran una mayor cantidad total de sustantivos frente a las actividades estructuradas y de que escucharan una mayor cantidad total frente a las actividades no estructuradas y una mayor variedad frente a ambas actividades centradas en el niño. En cambio, durante las actividades centradas en el niño hubo una mayor variedad de verbos en el *input* y una mayor cantidad total de esta clase de palabras en el habla infantil. Tal como se observa en los descriptivos, dentro de las actividades centradas en el niño, el *input* contuvo una mayor cantidad de tipos distintos de verbos durante las actividades no estructuradas que las estructuradas. Finalmente, las actividades centradas en el niño no estructuradas mostraron una mayor cantidad total de adjetivos en el *input* y una mayor cantidad total y tipos distintos de adjetivos en el habla infantil.

El predominio de tipos distintos de sustantivos en el *input* en las actividades centradas en la vida familiar podría explicarse por el hecho de que las actividades enmarcadas en esta macrocategoría —las interacciones durante las comidas y el momento del baño, y las conversaciones— implican un mayor despliegue de tópicos discursivos frente a las actividades centradas en el niño que podrían incluir una mayor necesidad de regular la acción de los participantes, lo cual aumentaría el uso de verbos. Esto se diferencia de lo reportado por Rosemberg et al. (2020), donde se encontró una mayor probabilidad de que los enunciados contuvieran sustantivos durante las actividades centradas en el niño. Es posible que la diferencia radique en la edad de los niños: mientras que en este trabajo los niños de la muestra tenían cuatro años, en Rosemberg et al. (2020) los niños tenían en promedio 14.3 meses. Por lo tanto, la mayor

autonomía de los niños de este trabajo podría explicar esa mayor necesidad de regulación de la acción o, incluso, la construcción de secuencias lúdicas más complejas.

Por otro lado, las actividades familiares mostraron la mayor precisión en las tres clases de palabras, es decir, se observó una menor variabilidad. Esto podría sugerir que las actividades familiares muestran una mayor homogeneidad tanto entre familias como entre grupos y que los guiones que se construyen son más estables en las familias. Estos resultados son complementarios con los de Alam et al. (2022), quienes también han registrado una menor variabilidad de proporciones de enunciados y de palabras en secuencias de autorrepeticón en este tipo de actividades. A su vez, estos resultados se oponen a lo registrado por Holme et al. (2021), quienes han encontrado una amplia variabilidad en los resultados que formaron parte de su metaanálisis. Sin embargo, es importante señalar que ese metaanálisis se realizó con niños entre 12 y 35 meses, mientras que esta investigación involucró niños de cuatro años. La edad de los niños puede ser un factor determinante, en cuanto a que los momentos de alimentación o de limpieza de un hogar de un niño de un año difieren de aquellos de un niño de cuatro años. En este último caso, a diferencia del primero, el niño ya podría participar de rutinas más estructuradas y en interacción con más participantes del grupo familiar.

Finalmente, en este trabajo se analizó el impacto del *input* en la producción infantil. El efecto del *input* fue positivo en todos los casos: el aumento de la proporción de cada clase de palabras en el *input* aumentó la proporción de cada clase de palabra en el habla infantil, respectivamente; además, estos modelos mostraron un pseudo-R² más alto que los modelos que tenían por objeto explicar la variación en el *input* lingüístico.

En conjunto, estos resultados indican que el habla infantil se ve impactada de forma diferencial por las distintas dimensiones del entorno lingüístico analizadas, ya

que las tres constituyen fuentes de variación: las actividades que se llevan a cabo en la vida cotidiana, las circunstancias socioeconómicas en las que vive la familia, caracterizadas por el lugar de residencia y las posibilidades de acceso a la educación, así como el *input* lingüístico. Estas dimensiones modifican la experiencia vital en la cual las personas utilizan el lenguaje; la intersección de ellas favorecerá la frecuencia de determinadas clases de palabras por sobre otras, lo cual facilitará su aprendizaje y su uso por parte de los niños.

Este trabajo tiene, de todos modos, algunas limitaciones. Los datos del habla infantil y del *input* lingüístico se extrajeron de un mismo corpus de habla espontánea, es decir, de forma concurrente. Esto habilitaría preguntarse si la asociación entre el predominio de una clase de palabra en el *input* y en el habla infantil podría deberse a la contingencia de la interacción; por lo tanto, sería relevante a este aspecto complementar estos resultados con pruebas de comprensión y producción del vocabulario, que permitan ponderar las habilidades infantiles de uso de vocabulario descontextualizado. Otro aspecto metodológico para señalar es que en la codificación de las actividades se descartaron aquellas secuencias donde la observadora tenía un rol preponderante: esto podría haber generado una pérdida de información desigual para los dos grupos en términos de cantidades de interacciones en los distintos tipos de actividades. Finalmente, en este trabajo no se incorporó el análisis de la función pragmática de los enunciados ni se especificó la estructura sintáctica en la que se produjeron las distintas clases de palabras; en próximos trabajos sería relevante incorporar estas variables al análisis.

En resumen, este trabajo tuvo como objetivo aportar al debate acerca de la conformación de los entornos lingüísticos. Sus resultados echan luz sobre la

complejidad de los distintos factores que forman parte del interjuego de la experiencia cotidiana infantil. Esta matriz debe ser tomada en cuenta a la hora de entender cómo los niños y las niñas de distintas circunstancias socioeconómicas llegan a la escolarización.

V. Conclusiones

En conjunto, los trabajos que componen esta tesis buscaron analizar el impacto de tres aspectos contextuales –el entorno lingüístico, las circunstancias socioeconómicas y las actividades cotidianas– en el habla infantil de niños y niñas de cuatro años. En esta sección, se resumirán los resultados y se propondrán nuevas líneas de análisis.

En primer lugar, se ha observado que tanto el habla infantil como aquella que compone su entorno lingüístico muestra una mayor cantidad total de verbos, pero una mayor variedad de tipos distintos de sustantivos. Tal como se mencionó en el *Capítulo II*, esto podría deberse a una característica tipológica de la lengua, que permite la elisión de los sustantivos y, consecuentemente, mostrara una mayor cantidad total de verbos; por otro lado, es posible que se haya observado una mayor cantidad de tipos distintos de sustantivos porque las lenguas quizá necesitan una mayor diversidad de opciones de sustantivos (Ambridge & Lieven, 2011). El hecho de que los tipos distintos y las cantidades totales de clases de palabras mostraran un patrón inverso destaca la importancia de considerar metodológicamente el impacto para la adquisición de la recurrencia o de la diversidad del vocabulario que los niños escuchan o producen. Esta distinción no es considerada en otro tipo de instrumentos de medición, como por ejemplo los reportes parentales y, sin embargo, puede tener una gran incidencia en la facilidad con la que los niños aprenden el vocabulario. Por último, los adjetivos resultaron ser la clase de palabra rezagada en todos los casos, con amplias diferencias respecto a los verbos y sustantivos; esto será un punto clave al considerar las diferencias por circunstancias socioeconómicas.

En segundo lugar, al analizar la composición léxica del entorno lingüístico, se observó que las circunstancias socioeconómicas no vulneradas aumentaron la probabilidad de que los niños escucharan más proporción de sustantivos y adjetivos, y menos de verbos, tanto en cantidades totales como en tipos distintos (*Capítulo II*). Al controlar por tipo de actividad (*Capítulo III*), este fenómeno se mantiene, con la excepción de las cantidades totales de sustantivos, que ya no se ven afectados por la circunstancia socioeconómica. Las actividades que se llevaban a cabo en estas interacciones también tuvieron un impacto en la composición de este entorno: las actividades centradas en el niño estructuradas aumentaron los tipos distintos de adjetivos, y las actividades centradas en el niño no estructuradas aumentaron los tipos distintos de verbos y las cantidades totales de adjetivos, mientras que las familiares aumentaron los tipos distintos y cantidades totales de sustantivos.

El *input* lingüístico fue un predictor significativo tanto de las cantidades totales como de los tipos distintos de las tres clases de palabras en el habla infantil, aún después de controlar por circunstancias socioeconómicas y tipo de actividad. Por lo tanto, esta investigación aporta al cuerpo de evidencia que señala al *input* lingüístico como fuente privilegiada de información para el aprendizaje del vocabulario. En este sentido, abona con evidencia a las teorías que postulan que los niños aprenden a partir de las experiencias conversacionales tempranas (Hoff & Naigles, 2002). Estas teorías resaltan la informatividad de las propiedades léxico-sintácticas de los enunciados adultos como el insumo central para el aprendizaje del lenguaje. Adjudicar al entorno social de los niños una importancia clave en su desarrollo lingüístico implica, entonces, una alternativa a aquellas teorías que consideran la adquisición del lenguaje como un fenómeno exclusivamente innato cuyo dispositivo de aprendizaje contiene ya las

alternativas gramaticales posibles para todas las lenguas del mundo (Chomsky, 1957, 1965). En contraposición con estas teorías innatistas, las teorías experienciales que retoman postulados vygotskianos, como la teoría sociopragmática (Tomasello, 2003) o la teoría del significado a partir del uso (Levy & Nelson, 1994; Nelson, 2007), proponen la interrelación entre predisposiciones biológicas y el habla al cual los niños están expuestos durante sus primeros años de vida; de esta forma, sostienen que los niños utilizan las palabras a partir del modo en que las demás personas las usan en los contextos de interacción en los que participan. Por lo tanto, el *input* lingüístico no sería un fenómeno circunstancial, sino inherente al proceso de aprendizaje del lenguaje, ya que la distribución de las palabras en el *input* y su relevancia en la interacción facilitarían su acceso por parte de los niños (Bybee, 1998; Nelson, 1996). El efecto del *input* sobre el habla infantil registrado por esta investigación es consistente con esa propuesta.

La circunstancia socioeconómica en la que viven las familias también afectó la composición léxica del vocabulario infantil, si bien al controlar por actividades este efecto se redujo: residir en circunstancias socioeconómicas no vulneradas disminuyó la proporción de cantidades totales de verbos, y aumentó la proporción de cantidades totales y tipos distintos de adjetivos. El hecho de que los sustantivos no se vieran predichos por las circunstancias al controlar por *input* lingüístico y por actividades podría sugerir un efecto indirecto, por lo cual sería conveniente complementar estos análisis con un modelo de mediación, que dé cuenta del efecto de las circunstancias socioeconómicas mediadas por el impacto del *input* lingüístico. Esta propuesta implicaría considerar que son las circunstancias socioeconómicas en las que viven las familias las que moldean la configuración del *input*, y este a su vez impacta en el

vocabulario infantil, reforzando entonces la propuesta teórica de considerar el desarrollo lingüístico infantil no como una habilidad innata, sino como un proceso de aprendizaje dependiente de sus interacciones cotidianas.

La literatura ha registrado distintos mecanismos a través de los cuales las circunstancias socioeconómicas podrían afectar la composición del *input* al cual los niños pequeños están expuestos: entre ellos, las creencias sobre la crianza de los hijos (Rowe, 2008); el nivel educativo alcanzado por los adultos (Hoff, 2006; Rowe, 2008) y, más recientemente, el impacto de la pobreza y la desigualdad, como el estrés generado por el dinero o la falta de él (Dore et al., 2022; Schwab & Lew-Williams, 2016) o el tiempo disponible para las familias para compartir momentos de calidad con los niños.

El hecho de que las circunstancias socioeconómicas pudieran modificar el *input* se opone a algunos discursos ligados al debate sobre el *word-gap* que plantean que son las familias (más específicamente, las madres) quienes conllevan la responsabilidad individual del desarrollo del lenguaje de sus hijos y que de sus acciones puntuales depende, para bien o para mal, el éxito o fracaso de los niños en contextos escolares. Algunos de estos discursos desconocen o dejan de lado la observación de que las decisiones y las acciones de los individuos están en gran medida condicionadas por su contexto inmediato, que combina factores sociales, culturales, políticos y económicos (Althusser, 1970). Por lo tanto, un modelo de mediación que entienda el *input* lingüístico como un producto de las circunstancias socioeconómicas, es decir, como consecuencia de ellas, y no solamente como predictor del desarrollo lingüístico infantil propondría a su vez una nueva forma de conceptualizar las herramientas que las sociedades (y, en especial, las políticas estatales) tienen para fomentar el desarrollo lingüístico de los niños. En otras palabras, si el objetivo es modificar el entorno

lingüístico en el que los niños adquieren el lenguaje, no alcanzaría entonces con proponer estrategias de transferencia que tengan a las familias como destinatarios, sino que se debe también trabajar por mejorar las condiciones socioeconómicas que condicionan ese entorno.

En definitiva, más allá de las lentes conceptuales que ayuden a entender la construcción de estas diferencias, lo relevante aquí es observar que esas diferencias existen y que tienen un impacto en las trayectorias escolares de las infancias. Pero señalar la existencia de diferencias no implica realizar una interpretación deficitaria de ellas, ya que se ha demostrado ampliamente que no hay variedades lingüísticas inferiores a otras (Labov, 1972); implica en cambio poner el foco en la articulación entre los usos del lenguaje propios de distintos contextos socioculturales y aquellos requeridos o validados por las instituciones educativas formales (Borzone de Manrique & Rosemberg, 2000). En ciertos casos, la escuela no valora del mismo modo estas distintas experiencias y conocimientos lingüísticos que los niños traen desde sus hogares, dando lugar a una fractura entre el hogar y la escuela que corre el riesgo de desmotivar a los niños en su aprendizaje. Esto resalta la necesidad de articular investigaciones sobre el uso del lenguaje en los hogares con aquellas sobre el uso del lenguaje en los contextos escolares, para evitar caer en las posturas estigmatizantes sobre aquellos individuos alejados de la cultura escolar (Baquero, 2009) que suele estar asociada a la cultura hegemónica (Bourdieu, 2011). El foco debería estar, por lo tanto, en la construcción de estrategias de enseñanza que logren retomar ese capital cultural y lingüístico que traen los niños (Rosemberg, 2015).

Finalmente, las actividades que se llevaron a cabo en la vida cotidiana tuvieron su propio efecto diferenciado: las actividades familiares aumentaron la proporción de

cantidades totales de sustantivos y disminuyeron la de adjetivos, mientras que las actividades centradas en el niño no estructuradas aumentaron la proporción de tipos distintos y cantidades totales de adjetivos. Este patrón de distribución es similar al del entorno lingüístico –aunque no idéntico–, pero sugiere un punto relevante: las actividades centradas en el niño no estructuradas, como el dibujo o la exploración de objetos, se ven como terrenos fértiles para que los niños escuchen y produzcan adjetivos, una clase de palabra poco frecuente pero muy relevante en los usos escolares del lenguaje. Se vuelve fundamental, entonces, entender el impacto de las actividades en su contexto real de interacción, en tanto que estas se ven moldeadas por los objetivos definidos por cada cultura; estas actividades concretizan de este modo estos nichos de desarrollo (Borzzone & Silva, 2006). Es por esto, además, que estos resultados se podrían complementar con estudios que analicen interacciones entre las actividades y las diferencias socioculturales, como ya ha sido registrado en otras poblaciones (Hoff-Ginsberg, 1991).

Este trabajo tiene, entonces, ciertas implicancias pedagógicas. Si bien las oportunidades para escuchar y producir determinadas clases de palabras pueden estar fuertemente influenciadas por el *input* lingüístico o las circunstancias socioeconómicas, el tipo de actividad de la que participa el niño también ofrece experiencias de aprendizaje. Tanto en términos individuales como comunitarios, es posible que influir en los tipos de actividades de las que participan los niños sea más accesible que modificar las circunstancias socioeconómicas en las que viven las familias. Por lo tanto, las propuestas de intervención que apunten a enriquecer la cotidianidad de las infancias conllevan un potencial considerable que merece ser tenido en cuenta. Es posible favorecer la variedad de actividades que se lleven a cabo en el seno del hogar a partir de

la promoción de talleres de capacitación orientados a familias y el ofrecimiento de materiales didácticos y lúdicos tales como juegos o libros, tal como indican las investigaciones sobre programas de intervención (Rosemberg, 2021; Rosemberg et al., 2007, 2013; Rosemberg, Stein, et al., 2011; Rosemberg & Stein, 2016). Además, en el ámbito escolar, a través de la planificación de actividades, también es posible proponer experiencias lingüísticas y cognitivas distintas a aquellas a las que los niños están acostumbrados en su hogar. Más allá de esto, el impacto indiscutido del vocabulario aprendido durante los primeros años de vida en el desempeño escolar posterior (Biemiller & Slonim, 2001; Christ & Chiu, 2018; Duff et al., 2015; Kaefer et al., 2015) exige no perder el foco de las políticas públicas e intervenciones socioeducativas respecto de las condiciones de vida que moldean las experiencias tempranas.

En resumen, en esta tesis nos propusimos investigar el impacto de tres aspectos contextuales sobre el vocabulario infantil: el *input* lingüístico al que estos niños están expuestos, las circunstancias socioeconómicas en las que viven las familias y los distintos tipos de actividad que se llevan a cabo en la cotidianidad del hogar. Los resultados demuestran que tanto el habla que escuchan como la que producen los niños están afectadas por el interjuego de estos factores, y resaltan, como se mencionó anteriormente, la complejidad de su interacción en la conformación de la experiencia cotidiana infantil.

VI. Referencias bibliográficas

- Adi-Bensaid, L., Ben-David, A., & Tubul-Lavy, G. (2015). Content words in Hebrew child-directed speech. *Infant Behavior and Development, 40*.
<https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2015.06.012>
- Akhtar, N. (2005). The robustness of learning through overhearing. *Developmental Science, 8*(2). <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2005.00406.x>
- Akhtar, N., Jipson, J., & Callanan, M. A. (2001). Learning words through overhearing. *Child development, 72*(2), 416–430.
- Akhtar, N., & Montague, L. (1999). Early lexical acquisition: The role of cross-situational learning. *First Language*.
<https://doi.org/10.1177/014272379901905703>
- Alam, F., Ramírez, L., & Migdalek, M. (2021). Other children's words in the linguistic environment of infants and young children from distinct social groups in Argentina (Las palabras de otros niños en el entorno lingüístico de bebés y niños pequeños de distintos grupos sociales de Argentina). *Journal for the Study of Education and Development, 44*(2), 269–302.
- Alam, F., & Rosemberg, C. R. (2013). *El uso de conectores en relatos infantiles de ficción. Diferencias según el contexto interaccional de producción*.
<https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/1057>
- Alam, F., Rosemberg, C. R., Garber, L., & Stein, A. (2022). Variation sets in the speech directed to toddlers in Argentinian households.SES and type of activity effects. *Journal of Child Language, 49*(4), 799–823.
<https://doi.org/10.1017/S030500092100043X>

- Althusser, L. (1970). *Ideología y aparatos ideológicos*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Altinkamiş, F., Kern, S., & Sofu, H. (2014). *When context matters more than language: Verb or noun in French and Turkish caregiver speech*.
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0142723714560179>
- Ambridge, B., & Lieven, E. V. (2011). *Child language acquisition: Contrasting theoretical approaches*. Cambridge University Press.
- Audisio, C. P., Quiroga, M. S., Ramírez, M. L., & Rosemberg, C. R. (2022). Word order in the input to Argentinian Spanish-learning children: How reliable as a cue to clause transitivity? *Language, Interaction and Acquisition*, 13(1), 93–124.
- Barone, C., Fougère, D., & Martel, K. (2020). *Reading Aloud to Children, Social Inequalities, and Vocabulary Development: Evidence from a Randomized Controlled Trial* (SSRN Scholarly Paper 3648798).
<https://doi.org/10.2139/ssrn.3648798>
- Barrett, M. (2017). Early Lexical Development. En *The Handbook of Child Language* (pp. 361–392). John Wiley & Sons, Ltd.
<https://doi.org/10.1111/b.9780631203124.1996.00015.x>
- Bassano, D. (2000). Early development of nouns and verbs in French: Exploring the interface between lexicon and grammar. *Journal of Child Language*, 27(3).
<https://doi.org/10.1017/S0305000900004396>
- Beals, D. E. (1997). Sources of support for learning words in conversation: Evidence from mealtimes. *Journal of Child Language*, 24(3).
<https://doi.org/10.1017/S0305000997003267>
- Beals, D. E. (2001). Eating and reading: Links between family conversations with preschoolers and later language and literacy. *Beginning literacy with language:*

Young children learning at home and school, 75–92.

Bergelson, E., Amatuni, A., Dailey, S., Koorathota, S., & Tor, S. (2019). Day by day, hour by hour: Naturalistic language input to infants. *Developmental Science*.

<https://doi.org/10.1111/desc.12715>

Bergelson, E., Weisleder, A., Bunce, J., Rowland, C. F., Casillas, M., & Cristia, A.

(2018). *How different is speech input and output across subgroups? First results from >12,000 hours of naturalistic recordings.* the 43rd Annual Boston University Conference on Language Development (BUCLD 43).

https://pure.mpg.de/pubman/faces/ViewItemOverviewPage.jsp?itemId=item_3155470

Berglund, E. V. A., Eriksson, M., & Westerlund, M. (2005). Communicative skills in relation to gender, birth order, childcare and socioeconomic status in 18-month-old children. *Scandinavian journal of psychology, 46*(6), 485–491.

Biemiller, A., & Boote, C. (2006). An effective method for building meaning vocabulary in primary grades. *Journal of Educational Psychology*.

<https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.44>

Biemiller, A., & Slonim, N. (2001). Estimating root word vocabulary growth in normative and advantaged populations: Evidence for a common sequence of vocabulary acquisition. *Journal of Educational Psychology, 93*, 498–520.

<https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.3.498>

Blackwell, A. A. (2005). Acquiring the English adjective lexicon: Relationships with input properties and adjectival semantic typology. *Journal of Child Language, 32*(3), 535–562.

Blaszczak, J., & Klimek-Jankowska, D. (2015). Noun and verb in the mind. An

- interdisciplinary approach. *How categorical are categories*, 75–112.
- Bornstein, M. H., Cote, L. R., Maital, S., Painter, K., Park, S.-Y., Pascual, L., Pêcheux, M.-G., Ruel, J., Venuti, P., & Vyt, A. (2004). Cross-linguistic analysis of vocabulary in young children: Spanish, Dutch, French, Hebrew, Italian, Korean, and American English. *Child development*, 75(4), 1115–1139.
- Borzzone de Manrique, A. M., & Rosemberg, C. R. (2000). Leer y escribir entre dos culturas. *El caso de las comunidades kollas del noroeste argentino (Programa Yachay–OCLADE) Ed. Aique, Buenos Aires.*
- Borzzone de Manrique, A., & Rosemberg, C. R. (2000). *¿Qué aprenden los niños cuando aprenden a hablar?* Aique.
- Borzzone, A. y Silva, M.L. (2012). *Alfabetización: una propuesta intercultural*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Bruner, J. (1985). The Role of Interaction Formats in Language Acquisition. En J. P. Forgas (Ed.), *Language and Social Situations* (pp. 31–46). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-1-4612-5074-6_2
- Bruner, J. (1990). Culture and human development: A new look. *Human development*, 33(6), 344–355.
- Bybee, J. (1998). The emergent lexicon. In *Chicago Linguistic Society* (Vol. 34, No. 2, pp. 421-435).
- Cain, K., & Oakhill, J. (2011). Matthew effects in young readers: Reading comprehension and reading experience aid vocabulary development. *Journal of learning disabilities*, 44(5), 431–443.
- Cain, K., & Oakhill, J. (2014). Reading comprehension and vocabulary: Is vocabulary more important for some aspects of comprehension? *L'Année Psychologique*,

114(4), 647–662.

Casart Quintero, Y., & Iribarren Pérez, C. (2007). Proporción de sustantivos y verbos en el habla del cuidador y en el léxico temprano en Español. *Boletín de Linguística*, 19(27).

Caselli, M. C., Bates, E., Casadio, P., Fenson, J., Fenson, L., Sanderl, L., & Weir, J. (1995). A cross-linguistic study of early lexical development. *Cognitive Development*, 10(2), 159–199.

Casillas, M., Amatuni, A., Seidl, A., Soderstrom, M., Warlaumont, A. S., & Bergelson, E. (2017). What do babies hear? Analyses of child-and adult-directed speech. *Proceedings of the Annual Conference of the International Speech Communication Association, INTERSPEECH, 2017-August*.
<https://doi.org/10.21437/Interspeech.2017-1409>

Casillas, M., Brown, P., & Levinson, S. C. (2020). Early Language Experience in a Tzeltal Mayan Village. *Child Development*, 91(5).
<https://doi.org/10.1111/cdev.13349>

Chimenti, M. de L. Á., & Abusamra, V. (2021). *Una asamblea de palabras*.

Choi, S. (2000). Caregiver input in English and Korean: Use of nouns and verbs in book-reading and toy-play contexts. *Journal of Child Language*, 27(1), 69–96.
<https://doi.org/10.1017/S0305000999004018>

Choi, S., & Gopnik, A. (1995). Early acquisition of verbs in Korean: A cross-linguistic study. *Journal of Child Language*. <https://doi.org/10.1017/S0305000900009934>

Christ, T., & Chiu, M. M. (2018). Hearing Words, Learning Words: How Different Presentations of Novel Vocabulary Words Affect Children's Incidental Learning. *Early Education and Development*, 29(6), 831–851.

<https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1484648>

Crain-Thoreson, C., Dahlin, M. P., & Powell, T. A. (2001). Parent-child interaction in three conversational contexts: Variations in style and strategy. *New directions for child and adolescent development*, 2001(92), 23–38.

Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage publications.

Croft, W. (2000). *Explaining language change: An evolutionary approach*. Pearson Education.

Custode, S. A., & Tamis-LeMonda, C. (2020). Cracking the code: Social and contextual cues to language input in the home environment. *Infancy*, 25(6), 809–826.

<https://doi.org/10.1111/infa.12361>

Damhuis, C. M. P., Segers, E., & Verhoeven, L. (2014). Sustainability of Breadth and Depth of Vocabulary after Implicit versus Explicit Instruction in Kindergarten. *International Journal of Disability, Development and Education*, 61(3), 194–211. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2014.932562>

Davies, C., Lingwood, J., & Arunachalam, S. (2020). Adjective forms and functions in British English child-directed speech. *Journal of Child Language*, 47(1), 159–185.

De Houwer, A., & Gillis, S. (1998). Dutch child language: An overview. *PRAGMATICS AND BEYOND NEW SERIES*, 1–100.

de León, L. (2001). Finding the richest path: Language and cognition in the acquisition of verticality in Tzotzil (Mayan). En *Language Acquisition and Conceptual Development*. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511620669.020>

Dhillon, R. (2010). Examining the “noun bias”: A structural approach. *University of*

Pennsylvania Working Papers in Linguistics, 16(1).

Di Tullio, Á. (2005). *Manual de gramática del español*.

Dicataldo, R., Florit, E., & Roch, M. (2020). Fostering Broad Oral Language Skills in Preschoolers from Low SES Background. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(12), Article 12.
<https://doi.org/10.3390/ijerph17124495>

Dickinson, D. K., McCabe, A., Anastasopoulos, L., Peisner-Feinberg, E. S., & Poe, M. D. (2003). The comprehensive language approach to early literacy: The interrelationships among vocabulary, phonological sensitivity, and print knowledge among preschool-aged children. *Journal of Educational Psychology*, 95, 465–481. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.3.465>

Dickinson, D. K., & Tabors, P. O. (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Paul H Brookes Publishing.

Dixon, R. M., & Aikhenvald, A. Y. (2004). *Adjective classes: A cross-linguistic typology*. OUP Oxford.

Dore, R. A., Purtell, K. M., Chen, J., & Justice, L. M. (2022). The Interplay among Parents' Stress, Nonparental Childcare, and Child Language Development among Low-Income Toddlers. *Early Education and Development*, 1–11.

Duff, F. J., Reen, G., Plunkett, K., & Nation, K. (2015). Do infant vocabulary skills predict school-age language and literacy outcomes? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(8), 848–856. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12378>

Dunn, L. M., & Dunn, L. M. (2012). *Peabody Picture Vocabulary Test—Third Edition* [dataset]. <https://doi.org/10.1037/t15145-000>

Ece Demir-Lira, Ö., Applebaum, L. R., Goldin-Meadow, S., & Levine, S. C. (2019).

- Parents' early book reading to children: Relation to children's later language and literacy outcomes controlling for other parent language input. *Developmental science*, 22(3), e12764.
- Ewin, C. A., Reupert, A., McLean, L. A., & Ewin, C. J. (2021). Mobile devices compared to non-digital toy play: The impact of activity type on the quality and quantity of parent language. *Computers in human behavior*, 118, 106669.
- Farrant, B. M., & Zubrick, S. R. (2012). Early vocabulary development: The importance of joint attention and parent-child book reading. *First Language*, 32(3), 343–364. <https://doi.org/10.1177/0142723711422626>
- Fenson, L., Dale, P. S., Reznick, J. S., Bates, E., Thal, D. J., Pethick, S. J., Tomasello, M., Mervis, C. B., & Stiles, J. (1994). Variability in Early Communicative Development. *Monographs of the Society for Research in Child Development*. <https://doi.org/10.2307/1166093>
- Fernald, A., Marchman, V. A., & Weisleder, A. (2013). SES differences in language processing skill and vocabulary are evident at 18 months. *Developmental science*, 16(2), 234–248.
- Ferrari, S. L. P., & Cribari-Neto, F. (2004). Beta regression for modelling rates and proportions. *Journal of Applied Statistics*, 31(7). <https://doi.org/10.1080/0266476042000214501>
- Floor, P., & Akhtar, N. (2006). Can 18-month-old infants learn words by listening in on conversations? *Infancy*, 9(3), 327–339.
- Foushee, R., Srinivasan, M., & Xu, F. (2021). Self-directed learning by preschoolers in a naturalistic overhearing context. *Cognition*, 206. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2020.104415>

- Friend, M., DeAnda, S., Arias-Trejo, N., Poulin-Dubois, D., & Zesiger, P. (2017). Developmental changes in maternal education and minimal exposure effects on vocabulary in English-and Spanish-learning toddlers. *Journal of experimental child psychology*, *164*, 250–259.
- Friend, M., Schmitt, S. A., & Simpson, A. M. (2012). Evaluating the predictive validity of the computerized comprehension task: Comprehension predicts production. *Developmental Psychology*, *48*(1), 136–148. <https://doi.org/10.1037/a0025511>
- Friend, M., Smolak, E., Liu, Y., Poulin-Dubois, D., & Zesiger, P. (2018). “A cross-language study of decontextualized vocabulary comprehension in toddlerhood and kindergarten readiness”: Correction to Friend et al.(2018).
- Gentner, D. (1982). Why nouns are learned before verbs: Linguistic relativity versus natural partitioning. *Language development: Vol. 2. Language, thought, and culture*.
- Gentner, D., Boroditsky, L., Bowerman, M., & Levinson, S. (2001). Individuation, relativity, and early word. *Language, culture and cognition*, *3*, 215–256.
- Gilkerson, J., Richards, J. A., & Topping, K. J. (2017). The impact of book reading in the early years on parent–child language interaction. *Journal of Early Childhood Literacy*, *17*(1), 92–110.
- Glas, L., Rossi, C., Hamdi-Sultan, R., Batailler, C., & Bellemmouche, H. (2018). Activity types and child-directed speech: A comparison between French, Tunisian Arabic and English. *Canadian Journal of Linguistics*.
<https://doi.org/10.1017/cnj.2018.20>
- Goldfield, B. A. (1993). Noun bias in maternal speech to one-year-olds. *Journal of child language*, *20*(1), 85–99.

- Goldfield, B. A. (2000). Nouns before verbs in comprehension vs. production: The view from pragmatics. *Journal of Child Language*, 27(3), 501–520.
- Goodman, J. C., Dale, P. S., & Li, P. (2008). Does frequency count? Parental input and the acquisition of vocabulary. *Journal of child language*, 35(3), 515–531.
- Goswami, U. (2001). Cognitive development: No stages please—we're British. *British Journal of Psychology*, 92(1), 257–277.
- Han, M., De Jong, N. H., & Kager, R. (2022). Prosodic input and children's word learning in infant- and adult-directed speech. *Infant Behavior and Development*, 68. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2022.101728>
- Harris, M., Barrett, M., Jones, D., & Brookes, S. (1988). Linguistic input and early word meaning. *Journal of Child Language*, 15(1), 77–94.
- Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Paul H Brookes Publishing.
- Hemphill, L., & Tivnan, T. (2008). The Importance of Early Vocabulary for Literacy Achievement in High-Poverty Schools. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 13(4), 426–451. <https://doi.org/10.1080/10824660802427710>
- Hernández-Sobrino, L., Universidad de Salamanca (España), García-Navarro Arana, M., Universidad de Salamanca (España), González-Santamaría, V., Universidad de Salamanca (España), Domínguez-Gutiérrez, A. B., & Universidad de Salamanca (España). (2023). ¿Es el vocabulario profundo una habilidad necesaria para la comprensión lectora en los primeros cursos de Educación Primaria? *Revista de Psicología y Educación - Journal of Psychology and Education*, 18(1), 11. <https://doi.org/10.23923/rpye2023.01.230>

- Hirsh-Pasek, K., Adamson, L. B., Bakeman, R., Owen, M. T., Golinkoff, R. M., Pace, A., Yust, P. K., & Suma, K. (2015). The contribution of early communication quality to low-income children's language success. *Psychological science*, *26*(7), 1071–1083.
- Hoff, E. (2003). The Specificity of Environmental Influence: Socioeconomic Status Affects Early Vocabulary Development Via Maternal Speech. *Child Development*, *74*(5), 1386–1378. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00612>
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental review*, *26*(1), 55–88.
- Hoff, E. (2013). Interpreting the early language trajectories of children from low-SES and language minority homes: Implications for closing achievement gaps. *Developmental psychology*, *49*(1), 4–14. <https://doi.org/10.1037/a0027238>
- Hoff, E., & Naigles, L. (2002). How children use input to acquire a lexicon. *Child Development*. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00415>
- Hoff, E., & Tian, C. (2005). Socioeconomic status and cultural influences on language. *Journal of Communication Disorders*, *30*, 271–278. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2005.02.003>
- Hoff-Ginsberg, E. (1991). Mother-child conversation in different social classes and communicative settings. *Child development*, *62*(4), 782–796.
- Hoff-Ginsberg, E. (1994). Influences of mother and child on maternal talkativeness. *Discourse Processes*, *18*(1), 105–117.
- Hoff-Ginsberg, E., & Shatz, M. (1982). Linguistic input and the child's acquisition of language. *Psychological Bulletin*, *92*, 3–26. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.92.1.3>

- Holme, C., Harding, S., Roulstone, S., Lucas, P. J., & Wren, Y. (2022). Mapping the literature on parent-child language across activity contexts: A scoping review. *International Journal of Early Years Education*, 30(1), 6–24.
- Hurtado, N., Marchman, V. A., & Fernald, A. (2008). Does input influence uptake? Links between maternal talk, processing speed and vocabulary size in Spanish-learning children. *Developmental science*, 11(6), F31–F39.
- Huttenlocher, J., Haight, W., Bryk, A., Seltzer, M., & Lyons, T. (1991). Early Vocabulary Growth: Relation to Language Input and Gender. *Developmental Psychology*. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.27.2.236>
- Huttenlocher, J., Vasilyeva, M., Cymerman, E., & Levine, S. (2002). Language input and child syntax. *Cognitive Psychology*. [https://doi.org/10.1016/S0010-0285\(02\)00500-5](https://doi.org/10.1016/S0010-0285(02)00500-5)
- Huttenlocher, J., Vasilyeva, M., Waterfall, H. R., Vevea, J. L., & Hedges, L. V. (2007). The Varieties of Speech to Young Children. *Developmental Psychology*, 43(5). <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.5.1062>
- Huttenlocher, J., Waterfall, H., Vasilyeva, M., Vevea, J., & Hedges, L. V. (2010). Sources of variability in children's language growth. *Cognitive psychology*, 61(4), 343–365.
- INDEC. (2021). *Encuesta Permanente de Hogares sobre la Incidencia de la pobreza y la indigencia en 31 aglomerados urbanos. Primer semestre de 2021. Condiciones de Vida*. 5(13).
- Jackson-Maldonado, D., & Acosta, R. P. B. (2006). Assessing early communicative abilities in Spanish-speaking children from low-SES families. *Zero to Three*, 27(1), 22.

- Jackson-Maldonado, D., Thal, D., Marchman, V., Bates, E., & Gutierrez-Clellen, V. (1993). Early lexical development in Spanish-speaking infants and toddlers. *Journal of Child Language*, *20*(3). <https://doi.org/10.1017/S0305000900008461>
- Jones, C. P., & Adamson, L. B. (1987). Language use in mother-child and mother-child-sibling interactions. *Child Development*, *356*–*366*.
- Junyent Moreno, A. A. (2015). Identificación de predictores del desempeño en la comprensión de textos orales y escritos. *Grupo de Análisis para el Desarrollo*. <https://repositorio.grade.org.pe/handle/20.500.12820/388>
- Kaefer, T., Neuman, S. B., & Pinkham, A. M. (2015). Pre-existing Background Knowledge Influences Socioeconomic Differences in Preschoolers' Word Learning and Comprehension. *Reading Psychology*, *36*(3), 203–231. <https://doi.org/10.1080/02702711.2013.843064>
- Kambanaros, M., Grohmann, K. K., Michaelides, M., & Theodorou, E. (2014). On the nature of verb–noun dissociations in bilingual SLI: A psycholinguistic perspective from Greek. *Bilingualism: Language and Cognition*, *17*(1), 169–188.
- Kemp, N., Scott, J., Bernhardt, B. M., Johnson, C. E., Siegel, L. S., & Werker, J. F. (2017). Minimal pair word learning and vocabulary size: Links with later language skills. *Applied Psycholinguistics*, *38*(2), 289–314.
- Klibanoff, R. S., & Waxman, S. R. (2000). Basic level object categories support the acquisition of novel adjectives: Evidence from preschool-aged children. *Child development*, *71*(3), 649–659.
- Labov, W. (1972). *Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular*. University of Pennsylvania Press.
- Lee, J. (2011). Size matters: Early vocabulary as a predictor of language and literacy

- competence. *Applied Psycholinguistics*, 32(1), 69–92.
<https://doi.org/10.1017/S0142716410000299>
- Leech, K. A., Salo, V. C., Rowe, M. L., & Cabrera, N. J. (2013). Father input and child vocabulary development: The importance of wh questions and clarification requests. *Seminars in speech and language*, 34(04), 249–259.
- Levy, E., & Nelson, K. (1994). Words in discourse: A dialectical approach to the acquisition of meaning and use. *Journal of Child Language*, 21(2), 367–389.
<https://doi.org/10.1017/S0305000900009314>
- Lieven, E. (2010). Input and first language acquisition: Evaluating the role of frequency. *Lingua*, 120, 2546–2556. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2010.06.005>
- Lipina, S., Segretin, M. S., Hermida, J., Prats, L., Fracchia, C., Colombo, J., & Tuñón, I. (2015). Pobreza y desarrollo cognitivo. Consideraciones para el diseño de estrategias de intervención orientadas a su optimización. *Desafíos del desarrollo humano en la primera infancia*, 185–215.
- Loukatou, G., Scaff, C., Demuth, K., Cristia, A., & Havron, N. (2022). Child-directed and overheard input from different speakers in two distinct cultures. *Journal of Child Language*, 49(6), 1173–1192.
<https://doi.org/10.1017/S0305000921000623>
- Lucariello, J., & Nelson, K. (1985). Slot-filler categories as memory organizers for young children. *Developmental psychology*, 21(2), 272.
- MacWhinney, B. (2000). The CHILDES Project: Tools for analyzing talk. Vol 2: The Database. En *Child Language Teaching and Therapy* (Número 2).
- MacWhinney, B., & MacWhinney, B. (1987). The competition model. *Mechanisms of language acquisition*, 249–308.

- Maital, S. L., Dromi, E., Sagi, A., & Bornstein, M. H. (2000). The Hebrew Communicative Development Inventory: Language specific properties and cross-linguistic generalizations. *Journal of Child Language*, 27(1), 43–67.
- Mariscal, S., López-Ornat, S., Gallego, C., Gallo, P., Karousou, A., & Martínez, M. (2007). [Evaluation of communicative and linguistic development using the Spanish version of the MacArthur-Bates inventories]. *Psicothema*, 19(2), 190–197.
- Masek, L. R., Paterson, S. J., Golinkoff, R. M., Bakeman, R., Adamson, L. B., Owen, M. T., Pace, A., & Hirsh-Pasek, K. (2021). Beyond talk: Contributions of quantity and quality of communication to language success across socioeconomic strata. *Infancy*, 26(1), 123–147.
<https://doi.org/10.1111/infa.12378>
- Montag, J. L. (2020). New insights from daylong audio transcripts of children’s language environments. *CogSci*.
- Montag, J. L., Jones, M. N., & Smith, L. B. (2018). Quantity and diversity: Simulating early word learning environments. *Cognitive science*, 42, 375–412.
- Möwisch, D., Konrad-Ristau, K., & Weinert, S. (2022). Cognitively stimulating maternal language as predictor for vocabulary growth. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1–26.
- Naigles, L. R., & Hoff-Ginsberg, E. (1998). Why are some verbs learned before other verbs? Effects of input frequency and structure on children’s early verb use. *Journal of Child Language*, 25(1). <https://doi.org/10.1017/S0305000997003358>
- Nelson, K. (1975). The nominal shift in semantic-syntactic development. *Cognitive Psychology*, 7(4). [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(75\)90018-3](https://doi.org/10.1016/0010-0285(75)90018-3)

- Nelson, K. (1976). Some attributes of adjectives used by young children. *Cognition*.
[https://doi.org/10.1016/0010-0277\(76\)90008-1](https://doi.org/10.1016/0010-0277(76)90008-1)
- Nelson, K. (1996). Language in Cognitive Development. En *Language in Cognitive Development*. <https://doi.org/10.1017/cbo9781139174619>
- Nelson, K. (2007). Becoming a language user. *Socioemotional development in the toddler years: Transitions and transformations*, 221–240.
- Noll, J. A., Sokolov, J. L., & Snow, C. E. (1997). Handbook of Research in Language Development Using CHILDES. *Language*, 73(3).
<https://doi.org/10.2307/415911>
- Ogura, T., Dale, P. S., Yamashita, Y., Murase, T., & Mahieu, A. (2006). The use of nouns and verbs by Japanese children and their caregivers in book-reading and toy-playing contexts. *Journal of Child Language*, 33(1), 1–29.
- Ouellette, G. P. (2006). What’s meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 98, 554–566. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.3.554>
- Pace, A., Luo, R., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2017). Identifying pathways between socioeconomic status and language development. *Annual Review of Linguistics*, 3, 285–308.
- Pan, B. A., Rowe, M. L., Spier, E., & Tamis-Lemonda, C. (2004). Measuring productive vocabulary of toddlers in low-income families: Concurrent and predictive validity of three sources of data. *Journal of Child Language*, 31(3), 587–608.
<https://doi.org/10.1017/S0305000904006270>
- Papadimitriou, A. M., & Vlachos, F. M. (2014). Which specific skills developing during preschool years predict the reading performance in the first and second grade of

- primary school? *Early Child Development and Care*, 184(11), 1706–1722.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2013.875542>
- Payne, A. C., Whitehurst, G. J., & Angell, A. L. (1994). The role of home literacy environment in the development of language ability in preschool children from low-income families. *Early Childhood Research Quarterly*, 9(3–4), 427–440.
- Pempek, T. A., Kirkorian, H. L., & Anderson, D. R. (2014). The effects of background television on the quantity and quality of child-directed speech by parents. *Journal of Children and Media*, 8(3), 211–222.
- Perfetti, C. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11(4), 357–383. <https://doi.org/10.1080/10888430701530730>
- Poulain, T., & Brauer, J. (2018). The changing role of mothers' verbal and nonverbal behavior in children's language acquisition. *First Language*, 38(2), 129–146.
- Quiroga, M. S., Rosemberg, C. R., & Alam, F. (2023). La composición léxica del vocabulario infantil en niños de cuatro años de distintos grupos sociales y su relación con el entorno lingüístico/Lexical composition of the vocabulary of four-year-old children from different social groups and its relationship to the linguistic environment. *Revista de Estudos da Linguagem*, 31(1), 10–50.
- R Core Team. (2022). *R: A Language and Environment for Statistical Computing*. R Foundation for Statistical Computing. <https://www.R-project.org/>
- Ramírez, M. L., Ibañez, M. I., Migdalek, M., Stein, A., Mealla, M., & Rosemberg, C. R. (2019). La función pragmática de las emisiones dirigidas al niño en el entorno del hogar: El impacto de la educación materna. *Lingüística*, 35(2), 271–288.
- Rojas Nieto, C. (2003). Early acquisition of Spanish verb inflexion. A usage-based account. *Psychology of Language and Communication*, 7, 17–36.

- Rosemberg, C. R. (2015). *El desempeño lingüístico y discursivo de niños pequeños de diversos grupos sociales en el entorno familiar y escolar*.
[http://repositorio.udes.edu.ar/jspui/bitstream/10908/11166/1/\[P\]\[W\]%20DT-51-%20Rosemberg,%20Celia%20Renata..pdf](http://repositorio.udes.edu.ar/jspui/bitstream/10908/11166/1/[P][W]%20DT-51-%20Rosemberg,%20Celia%20Renata..pdf)
- Rosemberg, C. R. (2021). Hogar Dulce hogar: Oportunidades para el desarrollo del vocabulario y la alfabetización temprana en el contexto lingüístico del hogar. En *La ciencia de la lectura: Los desafíos de leer y comprender textos*. Tilde editora.
- Rosemberg, C. R., & Alam, F. (2021). Socioeconomic disparities in the comprehension of lexical categories. A study with Spanish-speaking Argentinian toddlers. *European Journal of Psychology of Education, 36*(4).
<https://doi.org/10.1007/s10212-020-00522-0>
- Rosemberg, C. R., Alam, F., Audisio, C. P., Ramirez, M. L., Garber, L., & Migdalek, M. J. (2020). Nouns and verbs in the linguistic environment of Argentinian toddlers: Socioeconomic and context-related differences. *First Language, 40*(2), 192–217.
<https://doi.org/10.1177/0142723719901226>
- Rosemberg, C. R., Alam, F., Ramirez, M. L., & Ibañez, M. I. (2022). Activity Contexts and Child-Directed Speech in Socioeconomically Diverse Argentinian Households. *International Journal of Early Childhood*.
<https://doi.org/10.1007/s13158-022-00345-8>
- Rosemberg, C. R., Arrúe, J., y Alam, F. (2005-2012). Corpus: Home language environments of 4-year old Argentinean children from different socio-cultural groups. CONICET (doi en trámite).
- Rosemberg, C. R., Menti, A., Stein, A., Alam, F., & Migdalek, M. (2016). Vocabulario, narración y argumentación en los primeros años de la infancia y la niñez. Una

- revisión de investigaciones. *Revista Costarricense de Psicología*, 35(2), 139–158.
- Rosemberg, C. R., & Silva, M. L. (2009). Teacher–children interaction and concept development in kindergarten. *Discourse processes*, 46(6), 572–591.
- Rosemberg, C. R., Silva, M. L., & Stein, A. (2011). Narrativas infantiles en contexto: Un estudio en hogares de barrios urbano marginados de Buenos Aires. *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación Universidad de Buenos Aires*, 28, 135–154.
- Rosemberg, C. R., & Stein, A. (2016). Análisis longitudinal del impacto de un programa de alfabetización temprana. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1087–1102.
- Rosemberg, C. R., Stein, A., & Alam, F. (2013). At Home and at School: Bridging Literacy for Children from Poor Rural or Marginalized Urban Communities. En K. Hall, T. Cremin, B. Comber, & L. C. Moll (Eds.), *International Handbook of Research on Children’s Literacy, Learning, and Culture* (1a ed., pp. 67–82). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118323342.ch6>
- Rosemberg, C. R., Stein, A., & Menti, A. (2011). Orientación Educativa sobre el vocabulario y el acceso a la alfabetización: Evaluación del impacto de un programa de intervención en las familias y la escuela. *Orientación y sociedad*, 11, 00–00.
- Rosemberg, C. R., Stein, A., Terry, M., & Benítez, M. E. (2007). Aprender a leer y escribir en el hogar: Un programa de alfabetización temprana para niños de barrios urbano marginados. *Lectura y Vida: Revista latinoamericana de lectura*, 28(2), 32.

- Rowe, M. L. (2008). Child-directed speech: Relation to socioeconomic status, knowledge of child development and child vocabulary skill. *Journal of Child Language*. <https://doi.org/10.1017/S0305000907008343>
- Rowe, M. L. (2012). A longitudinal investigation of the role of quantity and quality of child-directed speech vocabulary development. *Child Development*. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01805.x>
- Rowe, M. L., & Weisleder, A. (2020). Language development in context. *Annual Review of Developmental Psychology*, 2, 201–223.
- Salo, V. C., Rowe, M. L., Leech, K. A., & Cabrera, N. J. (2016). Low-income fathers' speech to toddlers during book reading versus toy play. *Journal of Child Language*, 43(6), 1385–1399. <https://doi.org/10.1017/S0305000915000550>
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, P. B. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Education.
- Scarborough, H. S., & Dobrich, W. (1994). On the efficacy of reading to preschoolers. *Developmental review*, 14(3), 245–302.
- Schwab, J. F., & Lew-Williams, C. (2016). Language learning, socioeconomic status, and child-directed speech. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 7(4), 264–275.
- Sénéchal, M., Ouellette, G., & Rodney, D. (2006). The misunderstood giant: On the predictive role of early vocabulary to future reading. *Handbook of early literacy research*, 2, 173–182.
- Shavlik, M., Davis-Kean, P. E., Schwab, J. F., & Booth, A. E. (2021). Early word-learning skills: A missing link in understanding the vocabulary gap? *Developmental Science*, 24(2). <https://doi.org/10.1111/desc.13034>

- Shneidman, L. A., Arroyo, M. E., Levine, S. C., & Goldin-Meadow, S. (2013). What counts as effective input for word learning? *Journal of Child Language*, *40*(3). <https://doi.org/10.1017/S0305000912000141>
- Shneidman, L. A., & Goldin-Meadow, S. (2012). Language input and acquisition in a Mayan village: How important is directed speech? *Developmental Science*. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2012.01168.x>
- Snow, C. E., & Matthews, T. J. (2016). Reading and language in the early grades. *Future of Children*, *26*(2), 57–74. <https://doi.org/10.1353/foc.2016.0012>
- Soderstrom, M., & Wittebolle, K. (2013). When do caregivers talk? The influences of activity and time of day on caregiver speech and child vocalizations in two childcare environments. *PLoS ONE*, *8*(11). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0080646>
- Sperry, D. E., Sperry, L. L., & Miller, P. J. (2019). Reexamining the Verbal Environments of Children From Different Socioeconomic Backgrounds. *Child Development*, *90*(4). <https://doi.org/10.1111/cdev.13072>
- Stein, A., Menti, A. B., & Rosemberg, C. R. (2021). Socioeconomic status differences in the linguistic environment: A study with Spanish-speaking populations in Argentina. *Early Years*. <https://doi.org/10.1080/09575146.2021.1904383>
- Stokes, S. F., & Klee, T. (2009). Factors that influence vocabulary development in two-year-old children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *50*(4), 498–505.
- Stoll, S., Bickel, B., Lieven, E., Paudyal, N. P., Banjade, G., Bhatta, T. N., Gaenzle, M., Pettigrew, J., Rai, I. P., Rai, M., & Rai, N. K. (2012). Nouns and verbs in Chintang: Children's usage and surrounding adult speech. *Journal of Child*

- Language*, 39(2). <https://doi.org/10.1017/S0305000911000080>
- Tamis-LeMonda, C. S., Custode, S., Kuchirko, Y., Escobar, K., & Lo, T. (2019). Routine language: Speech directed to infants during home activities. *Child development*, 90(6), 2135–2152.
- Tamis-LeMonda, C. S., Kuchirko, Y., Luo, R., Escobar, K., & Bornstein, M. H. (2017). Power in methods: Language to infants in structured and naturalistic contexts. *Developmental Science*. <https://doi.org/10.1111/desc.12456>
- Tardif, T. (1996). Nouns are not always learned before verbs: Evidence from Mandarin speakers' early vocabularies. *Developmental Psychology*. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.32.3.492>
- Tardif, T., Gelman, S. A., & Xu, F. (1999). Putting the “noun bias” in context: A comparison of English and Mandarin. *Child development*, 70(3), 620–635.
- Tardif, T., Shatz, M., & Naigles, L. (1997). Caregiver speech and children's use of nouns versus verbs: A comparison of English, Italian, and Mandarin. *Journal of Child Language*, 24(3). <https://doi.org/10.1017/S030500099700319X>
- Tomasello, M. (2003). Constructing a language. En *A usage-based theory of language acquisition*. Harvard University Press.
- Tribushinina, E., Van Den Bergh, H., Kilani-Schoch, M., Aksu-Koç, A., Dabašinskienė, I., Hrzica, G., Korecky-Kröll, K., Noccetti, S., & Dressler, W. (2013). The role of explicit contrast in adjective acquisition: A cross-linguistic longitudinal study of adjective production in spontaneous child speech and parental input. *First Language*, 33(6), 594–616.
- Vernon-Feagans, L., Garrett-Peters, P., Willoughby, M., & Mills-Koonce, R. (2012). Chaos, poverty, and parenting: Predictors of early language development. *Early*

Childhood Research Quarterly, 27(3), 339–351.

<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.11.001>

Weisleder, A., & Fernald, A. (2013). Talking to children matters: Early language experience strengthens processing and builds vocabulary. *Psychological science*, 24(11), 2143–2152.

Weisleder, A., & Waxman, S. R. (2010). What’s in the input? Frequent frames in child-directed speech offer distributional cues to grammatical categories in Spanish and English. *Journal of Child Language*, 37(5).

<https://doi.org/10.1017/S0305000909990067>

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.

Wu, S.-C., Tzeng, O. J. L., & Wang, S. (2022). *Lexical Diversity to 6-Month-Old Infants Predicts Expressive Vocabulary at 18 Months-Old: Shared Book Reading Boosts This Input* [Preprint]. Preprints.

<https://doi.org/10.22541/au.167243614.41674401/v1>

Yamashita, Y. (1999). The acquisition of nouns and verbs in young Japanese children: Why do verbal nouns emerge early. *Proceedings of the 23rd Annual Boston University Conference on Language Development*, 741–752.