

Actividades en curso y habla dirigida al niño/a: una revisión

Activities and Child-Directed-Speech: a Review

 <https://doi.org/10.48162/rev.57.030>

María Laura Ramírez

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas;
Centro Interdisciplinario de investigación
en Psicología Matemática y Experimental,
Argentina
ramirezlaura91@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-4511-9801>

Macarena Sol Quiroga

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas;
Centro Interdisciplinario de investigación
en Psicología Matemática y Experimental,
Argentina
macarenasolquiroga@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-9414-7454>

Resumen

El habla dirigida al niño/a (HDN) ha sido ampliamente estudiada debido a su estrecha relación con el desarrollo lingüístico infantil, tanto en sus características cuantitativas como cualitativas. Sin embargo, el HDN no se produce en los hogares de manera aislada, sino en el marco de actividades compartidas que influyen en la forma en que los/as adultos/as interactúan con los/as niños/as. Este trabajo se propone revisar las diferencias reportadas en la literatura acerca de cómo las actividades modelan el habla dirigida al niño/a. Para ello, se realizó una búsqueda bibliográfica en tres bases de datos que fue complementada con una búsqueda manual. Se seleccionaron aquellas investigaciones publicadas en revistas científicas y tesis que comparan características del HDN en dos o más actividades, o bien dentro de una misma actividad. Los resultados de 42 investigaciones fueron sistematizados y organizados en cuatro

apartados (cantidad de habla, nivel léxico, sintáctico e interactivo). Si bien todos estos niveles mostraron ser sensibles al tipo de actividad, esta revisión permitió identificar limitaciones a la hora de generalizar los resultados y posibles vacíos en la literatura. Así, se busca contribuir a la reflexión sobre futuras líneas de investigación y proyectos de intervención.

Palabras clave: actividad, habla dirigida al niño, psicolingüística, desarrollo del lenguaje

Abstract

Child-directed speech (CDS) has been widely studied due to its close relationship with children's language development, both in quantitative and qualitative terms. However, CDS does not occur in isolation within households, but rather within the context of shared activities that shape how adults interact with children. This paper aims to review the differences reported in the literature regarding how activities influence child-directed speech. To this end, a literature search was conducted in three databases and complemented by a manual search. Studies published in scientific journals and theses were included if they compared features of CDS across two or more activities, or within the same activity. The results of 42 studies were systematized and organized into four categories: amount of speech, lexical level, syntactic level, and interactive level. Although all these levels were shown to be sensitive to the type of activity, the review also identified limitations in generalizing findings and potential gaps in the literature. In doing so, this work seeks to inform future research directions and intervention projects.

Keywords: activities, child-directed speech, psycholinguistics, language development

Introducción

El lenguaje es una herramienta fundamental tanto para el pensamiento como para la participación en nuestras sociedades. Los modelos psicolingüísticos que retoman las premisas de los postulados socioculturales plantean que el desarrollo lingüístico es inseparable del desarrollo cognitivo (Nelson, 1996). Cuando los/as niños/as desarrollan su lenguaje, no solamente aprenden palabras asociadas a conceptos, sino también a tender relaciones entre ellos; aprenden a participar en las actividades culturalmente relevantes para su comunidad y a organizar la información de forma discursiva. Por lo tanto, el desarrollo lingüístico – y más específicamente el vocabulario – están íntimamente ligados a la alfabetización y, consecuentemente, al éxito en las trayectorias educativas (Lee, 2011).

Por esta razón, el estudio de cómo es su desarrollo y qué factores influyen en él ha generado siempre mucho interés. Investigaciones recientes han mostrado que este desarrollo es sensible a múltiples características macro-contextuales como la cultura o la comunidad, pero también micro-contextuales como la forma en que las situaciones o actividades moldean la interacción (Rowe & Weisleder, 2020). Dado que las actividades son fenómenos relativamente acotados que permiten desplegar e integrar muchos de los conceptos, métodos y enfoques analíticos, sin dejar de contemplar el entorno infantil, se las ha identificado como una gran puerta de acceso para comprender más acerca del desarrollo lingüístico (Casillas, 2023).

Desde la perspectiva sociocultural, el desarrollo del lenguaje tiene lugar en el marco de la participación activa de los/as niños/as en interacciones con otras personas durante actividades significativas para su comunidad (Rogoff *et al.*, 1995; Vygotsky, 1964). Desde esta perspectiva las actividades no son simples acciones que se realizan individualmente, sino que son un conjunto de acciones orientadas hacia un fin común (Leontiev, 2009; Wertsch, 1988) con un objetivo específico donde cada participante cumple con un rol asignado (Hedegaard, 1995). Así, el devenir de cada actividad es llevado adelante por un sujeto en relación con un objeto cooperando en el marco de una comunidad —conjunto de personas que comparten un mismo objetivo— y siempre se encuentra inserto en un marco mayor. Este marco mayor está compuesto por herramientas —artefactos mediadores como bien puede ser el lenguaje—, reglas —normas y convenciones que restringen las acciones durante una actividad determinada— y la división del trabajo que condicionan las posibilidades (Engeström, 2014). De esta manera, la actividad implica y condiciona múltiples componentes de la interacción y, consecuentemente, del habla dirigida al niño/a (HDN).

Este habla y sus distintas características lingüísticas han mostrado tener gran incidencia en el desarrollo lingüístico infantil, incluso mayor que la totalidad del habla del entorno (Shneidman *et al.*, 2013; Weisleder & Fernald, 2013). Se ha observado que tanto la cantidad total (Romeo *et al.*, 2018; Weisleder y Fernald, 2013) como las propiedades léxicas, sintácticas

(Creaghe *et al.*, 2021; Rowe, 2008) e interactivas del HDN (Chang & Ya-Hui, 2020; Kütt, 2018; Tamis-LeMonda *et al.*, 2001) se encuentran asociadas al desarrollo del lenguaje (para una revisión, ver Anderson *et al.*, 2021). Por ejemplo, una mayor cantidad de HDN se ha asociado con un vocabulario infantil más extenso (Rowe, 2008; 2012) y un HDN sintácticamente más compleja se ha vinculado con un mayor desarrollo sintáctico (Huttenlocher *et al.*, 2002).

La incidencia de las actividades sobre el HDN es tal que autores/as como Hoff (2006) han afirmado que estas podrían mitigar diferencias en el HDN según la circunstancia socioeconómica de los hogares. Esto ha llevado a la realización de análisis tanto empíricos como bibliográficos para intentar comprender y sistematizar estos saberes (Holme *et al.*, 2022). Sin embargo, muchas de estas exploraciones se han concentrado fuertemente en lo que ocurre en situaciones de lectura y juego (Casillas, 2023), dejando de lado otras actividades que son igualmente estructurantes de la vida cotidiana.

Dada la importancia del HDN para el desarrollo del lenguaje infantil y la forma en que ha mostrado ser modulada por las actividades en curso, el presente trabajo se propone realizar una revisión de las distintas investigaciones que se han enfocado en el análisis de esta relación. Para ello, se llevó adelante un relevamiento de los estudios publicados en revistas científicas y tesis de investigación en los que se haya comparado el HDN en dos o más actividades o entre variantes de una misma actividad en interacciones con niños/as de hasta seis años de edad.

Esta revisión literaria se propone sistematizar el conocimiento acerca de la incidencia de las diferentes actividades para distintos niveles lingüísticos del HDN. Esto nos permitirá evidenciar posibles vacíos o sesgos en la literatura antecedente, como también contribuir a orientar y señalar desafíos para próximas investigaciones y programas de intervención en el área.

En las secciones siguientes se describirá la metodología utilizada para realizar la revisión, luego se analizará la incidencia de las actividades sobre las distintas dimensiones del habla dirigida al niño, tales como la cantidad

de habla, el nivel léxico, oracional e interactivo; finalmente, se presentará la discusión y las conclusiones.

Metodología

Se realizó una búsqueda en tres bases de datos relevantes para el área de estudio: *Scopus*, *ERIC* y *ERIH-PLUS*. Se emplearon palabras clave que abarcaran distintas maneras de referirse al habla dirigida al niño/a (ejemplo: "*child directed speech*", "*infant directed speech*") junto con términos relacionados con la noción de actividad (ejemplo: "*activity*") y actividades comúnmente estudiadas en la literatura (ejemplo: "*shared book reading*", "*play*", "*feeding*"). Se establecieron filtros para incluir únicamente artículos, libros y tesis publicados entre 2000 y 2023 en español, inglés y portugués.

La búsqueda inicial arrojó un total de 4971 trabajos. Luego de eliminar duplicados, se obtuvo un corpus de 4203 publicaciones, las cuales fueron revisadas en función de su pertinencia temática. A partir de este proceso, se seleccionaron 85 trabajos relevantes, pero solo nueve abordaban explícitamente la relación entre la actividad en curso y el HDN.

Dado que durante la revisión de dichos trabajos se identificaron estudios relevantes que no habían sido capturados en la búsqueda inicial, se llevó a cabo una búsqueda manual complementaria. Este proceso permitió incluir un total de 42 artículos, de los cuales 33 fueron publicados después del 2000. Se incluyeron trabajos anteriores a esa fecha debido a su importancia para el tema de estudio.

1. La incidencia de las distintas actividades en el HDN

1.1. Cantidad de habla

Diversos estudios se han referido a la importancia de la cantidad del HDN en el desarrollo del lenguaje (Hoff, 2003; Romeo *et al.*, 2018; Weisleder & Fernald, 2013, entre otros). Sin embargo, este fenómeno ha sido medido empleando múltiples indicadores. Algunas investigaciones han comparado la cantidad de HDN utilizando la cantidad de enunciados (Bang *et al.*, 2025;

Flynn y Masur, 2007; Rosemberg *et al.*, 2023), los minutos (Ozturk *et al.*, 2018) o la cantidad de palabras o *tokens* (Rosemberg *et al.*, 2023; Villacis, 2020).

Al comparar distintas actividades, si bien los resultados son sumamente heterogéneos, se ha reportado una mayor cantidad de HDN en la lectura frente al juego, tanto en cantidades totales de palabras (*tokens*) como de enunciados (Bang *et al.*, 2025; Choi, 2000; Doering *et al.*, 2020; Flynn y Masur, 2007; Hoff-Ginsberg, 1991; Rosemberg *et al.*, 2023; Tamis-LeMonda *et al.*, 2019; Weizman y Snow, 2001), pero también frente a actividades de baño (Flynn & Masur, 2007) y de comida (Bang *et al.*, 2025; Hoff-Ginsberg, 1991; Rosemberg *et al.*, 2023; Tamis-LeMonda *et al.*, 2019; Weizman y Snow, 2001).

De forma paralela, se han identificado diferencias en el modo en que las distintas comunidades llevaban adelante lingüísticamente estas actividades. Mientras que Choi (2000) encontró una mayor cantidad de enunciados de HDN en la lectura que en el juego en comunidades coreanas y norteamericanas, Doering *et al.* (2020) reportaron estas diferencias a favor de la lectura para madres alemanas, pero no así para madres norteamericanas.

La mayoría de los estudios mencionados en el apartado anterior analizó situaciones semiestructuradas propuestas a las familias; no obstante, algunos trabajos elaboraron una codificación posterior de situaciones de interacción natural (Alam *et al.*, 2022; Bang *et al.*, 2025; Glas *et al.*, 2018). De este modo, identificaron, por un lado, actividades centradas en los intereses de los/as niños/as, tales como los juegos, los momentos de lectura y las conversaciones con adultos/as; por el otro, actividades de mantenimiento o centradas en la vida familiar, como momentos de limpieza o higiene. Si bien en estos estudios no se contrastan las actividades específicas, aportan una posibilidad para entender cómo se vinculan las actividades entre sí. Entre estos, Bang *et al.* (2025) encontraron que las familias latinas producían menos cantidad de palabras totales en las actividades centradas en el/la adulto/a que las familias sajonas, y no

encontraron diferencias entre ambos tipos de familias en las actividades centradas en el/la niño/a (como la lectura de cuentos, el juego o la alimentación). Alam *et al.* (2022) y Glas *et al.* (2018) informaron mayor cantidad de HDN en actividades sociales frente a actividades solitarias, ambas centradas en el/la niño/a, y frente a actividades centradas en la vida familiar.

Soderstrom y Wittebolle (2013) utilizaron la herramienta LENA para comparar la cantidad de palabras adultas en distintas situaciones tanto en el hogar como en el jardín de infantes. En su análisis de las actividades del hogar, reportaron que aquellas en las que más HDN se producía eran la lectura, el juego organizado y los paseos, y que estas no eran significativamente distintas entre sí. A su vez, las comidas presentaban mayor cantidad de habla que los viajes, el juego en el patio y los momentos de ver la televisión.

Algunos trabajos han realizado comparaciones al interior de las actividades. Por ejemplo, Twente (2022) reportó mayor cantidad de habla en las situaciones de juego social que en las de juego solitario en función del grado de andamiaje. Al distinguir entre juego libre y juego con juguetes, Lewis y Gregory (1987) documentaron una mayor cantidad de enunciados de HDN en el marco de situaciones de juego libre con madres, mientras que los padres hablaban más con sus hijos/as durante el juego con juguetes. Esto no solo permitió observar diferencias en función del tipo de juego, sino que también dio cuenta de cómo el género de los participantes podía incidir en la forma en que estos acompañaban verbalmente la actividad. Asimismo, se halló una mayor cantidad de actos de habla, y en este sentido de HDN, durante el juego dramático que durante el juego de construcción (Leaper & Gleason, 1996). Indagando ya no entre juegos distintos, sino a fin de observar qué sucedía cuando un mismo juego era llevado adelante con la televisión prendida o apagada, Pempek *et al.* (2014) identificaron que sin un televisor prendido había mayor cantidad de palabras que cuando este estaba prendido. A su vez, al comparar situaciones de lectura con libros físicos en contraposición con libros

digitales se observó que había mayor cantidad de habla en interacciones con libros físicos (Ozturk & Hill, 2018; Kim & Anderson, 2008).

En resumen, independientemente de la forma de medición, las situaciones de lectura suelen ser aquellas con más cantidad de habla (Bang *et al.*, 2025; Choi, 2000; Doering *et al.*, 2020; Flynn y Masur, 2007; Hoff-Ginsberg, 1991; Rosemberg *et al.*, 2023; Tamis-LeMonda *et al.*, 2019; Weizman & Snow, 2001). Sin embargo las diferencias observadas entre culturas (Choi, 2000; Doering *et al.*, 2020) invitan a reflexionar sobre las posibilidades de generalización de muchos de los resultados de investigación. En la distinción juego social y solitario, el primero contendría más HDN (Tulviste, 2003). En el caso de tipificaciones más clásicas de juegos, el juego dramático ha mostrado tener mayor cantidad de HDN que el juego de construcción (Leaper & Gleason, 1996) y el juego libre más que el juego con juguetes (Lewis & Gregory, 1987). Es importante señalar que en tanto las actividades no son entelequias abstractas, sino acciones llevadas adelante por ciertos participantes en ciertos contextos y culturas, se ha observado cómo esos factores influyen en la cantidad total del HDN. De este modo, se ha observado cómo la cantidad de HDN puede variar según el género del cuidador (Lewis & Gregory, 1987), la materialidad de los elementos con los que interactúan (Kim & Anderson, 2008; Ozturk & Hill, 2018) y las condiciones de la situación (Pempek *et al.*, 2014).

1.2. Nivel léxico

Además de la cantidad de habla, se ha resaltado la importancia de las características cualitativas del HDN para el desarrollo lingüístico infantil (Anderson *et al.*, 2021). A nivel léxico, uno de los objetos de interés ha sido la diversidad léxica, dado que esta se ha asociado con el desarrollo del vocabulario de los/as niños/as (Hoff, 2003). La diversidad léxica refiere a la variedad de palabras distintas que componen un texto o que un hablante emplea, y es un fenómeno que se mide mediante una amplia variedad de procedimientos. Uno de ellos es la contabilización de palabras distintas dentro de una determinada muestra, denominadas *types*. Utilizando esta medida, Villacis (2020) identificó una mayor diversidad léxica por minuto

durante el juego con juguetes que durante tareas de limpieza (se les pedía a los/as niños/as y sus cuidadores/as que limpiaran el salón después de jugar). En contraste, Crain-Thoreson *et al.* (2001) documentaron una mayor cantidad de *types* en situaciones de lectura frente a situaciones de rememoración (las diadas debían recordar un paseo compartido) y de juego con juguetes, en línea con lo visto por Salo *et al.* (2016).

Al interior de las situaciones de juego, Pempek *et al.* (2014) señalaron que cuando la televisión estaba prendida los/as cuidadores/as empleaban menos palabras nuevas por minuto que cuando la televisión estaba apagada. A su vez, se hallaron diferencias entre comunidades a nivel de la diversidad léxica. Mientras las familias angloparlantes presentaban una mayor cantidad de *types* en las actividades centradas en adultos/as que en la lectura de cuentos, esta diferencia no se reportó para las familias latinas (Bang *et al.*, 2025).

Sin embargo, esta forma de estimación de la diversidad léxica ha sido cuestionada por ser extremadamente sensible a la cantidad total de habla en la muestra: fragmentos de habla más extensos tendrán una mayor cantidad de *types* que fragmentos más cortos. Se intentó controlar esta desventaja calculando un ratio de palabras distintas sobre total de palabras (*types-tokens-ratio*), pero esta medida sufría el efecto opuesto: mientras más largo fuera el fragmento, menos frecuente sería la aparición de palabras no repetidas. De esta manera, los fragmentos cortos tienden a tener un *ratio* más alto que los fragmentos más largos. Esto hace que no sea una medida adecuada para comparar la diversidad léxica de fragmentos de distinta longitud. Para intentar resolver estos problemas, se propuso el índice de diversidad léxica VOCD, que promedia el cálculo de la cantidad de palabras distintas en series de muestreos aleatorios, con o sin repetición, sobre el fragmento a analizar (MacWhinney, 2000). De esta forma, se busca controlar el efecto de la cantidad de habla total (para conocer más sobre este índice ver McCarthy & Jarvis, 2007).

Empleando el VOCD, trabajos como el de Rosemberg *et al.* (2023), en el marco de un corpus de interacciones espontáneas, identificaron que las

comidas en los hogares de clase media presentaban una mayor diversidad léxica que las situaciones de juego, lectura, cuidado y actividades domésticas. Por su parte, Twente (2022) informó que era mayor la diversidad léxica durante el juego social frente al juego en solitario y la lectura. Otro trabajo que reportó una diferencia a favor de las situaciones sociales (juego y conversación con otros y lectura de cuentos) frente a las actividades en solitario (juego en solitario y contemplación) y de cuidado (momentos de comidas o de higiene) fue el de Glas *et al.* (2018). Sin embargo, esta diferencia solo se reportó para las familias norteamericanas y tunecinas, pero no para las francesas, las cuales presentaron su mayor índice de VOCD en las situaciones de cuidado. Al interior de una actividad que sería categorizada como social que es la lectura de cuentos, Petrie *et al.* (2021) reportaron que la diversidad léxica era mayor cuando los padres y las madres leían libros con texto en comparación con la lectura de libros sin texto.

Otra serie de estudios se ha enfocado en los distintos tipos de palabras presentes en el entorno lingüístico; esto es relevante en cuanto a que, por ejemplo, la diversidad de verbos en el habla de los cuidadores predice parcialmente la diversidad de verbos en el habla infantil (Crandall *et al.*, 2019; Hsu *et al.*, 2017). En esta línea, se analizó la relación entre cantidad de frases verbales o verbos frente a la cantidad de frases nominales o sustantivos. Entre estos trabajos, varios han establecido un predominio de sustantivos en el marco de las situaciones de lectura frente a las de juego y, a su vez, de verbos en las situaciones de juego frente a las de lectura (Altinkamış *et al.*, 2014; Choi, 2000; Ogura *et al.*, 2006). Rosemberg *et al.* (2020) reportaron que la probabilidad de que los enunciados tuvieran más sustantivos incrementaba en las actividades sociales centradas en el/la niño/a, frente a aquellas centradas en el hogar y actividades solitarias centradas en el/la niño/a. Sin embargo, al analizar qué sucedía con estas actividades en distintos grupos, Choi (2000) documentó que en las situaciones de juego, las madres norteamericanas producían más sustantivos que las coreanas en la misma actividad. Tamis-LeMonda *et al.* (2019) advirtieron un mayor uso de sustantivos y menor cantidad de verbos

durante la lectura que en situaciones de comida, juego y cuidado. Al interior de las situaciones de juego, O'Brien y Nagle (1987) observaron un mayor uso de sustantivos en el juego con muñecas que con autos. Aunque no distinguieron específicamente en HDN, Quiroga *et al.* (2023) reconocieron más sustantivos en las actividades centradas en el hogar –tales como los momentos de comida o higiene, actividades domésticas o conversaciones entre adultos–, más verbos en las actividades centradas en el niño/a estructuradas –juegos estructurados, momentos de lectura o alfabetización, juegos lingüísticos– y más adjetivos durante las actividades centradas en el niño/a no estructuradas –exploración de objetos, momentos de televisión, dibujo, juegos físicos y no estructurados.

Como el aprendizaje de gran parte de las nuevas palabras que los/as niños/as pequeños/as incorporan suele estar sujeto a la escucha repetida de estas palabras en un mismo contexto, Rosemberg *et al.* (2023) y Tamis-LeMonda *et al.* (2019) estudiaron la relación entre las actividades y los campos semánticos a los que pertenecían las palabras que componían el HDN. Informaron un mayor uso de sustantivos vinculados con la comida y con utensilios de cocina y verbos de cocinar durante las comidas, mientras que en las situaciones de baño o cambiado incrementaba los sustantivos pertenecientes al campo semántico de la ropa y el baño y los verbos asociados al cambiado. Por su parte, las palabras asociadas a la lectura y la escritura así como sustantivos vinculados a formas y números eran más comunes durante la lectura.

Otros/as autores/as se han centrado en la cantidad de palabras sofisticadas o raras. Weizman y Snow (2001) reportaron que los/as niños/as escuchaban mayor proporción de palabras sofisticadas en el marco de sus comidas, seguido por las situaciones de juego y, en último lugar, durante la lectura de cuentos, al excluir las palabras propias del texto. En oposición a estos resultados, Crain-Thoreson *et al.* (2001) advirtieron que la lectura de cuentos presentaba mayor cantidad de palabras raras que las situaciones de rememoración y estas, a su vez, que las situaciones de juego con juguetes.

En este apartado se presentaron distintas medidas utilizadas por la literatura para evaluar la relación entre las actividades y las características léxicas del HDN. Las investigaciones que examinaron la cantidad de *types* encontraron una mayor diversidad léxica durante el juego con juguetes respecto a las tareas de limpieza (Villacis, 2020), mientras que otros autores identificaron mayor diversidad léxica en la lectura frente al juego (Crain-Thoreson *et al.*, 2001; Salo *et al.*, 2016). Quienes emplearon el VOCB informaron una mayor diversidad léxica en situaciones de comida frente a otras actividades como el juego o la lectura (Rosemberg *et al.*, 2023), y en situaciones sociales frente a las situaciones solitarias (Glas *et al.*, 2018; Twente, 2022). Dentro de quienes analizaron la cantidad de cada clase de palabra, se ha encontrado una mayor cantidad de sustantivos en lectura frente al juego (Altinkamış *et al.*, 2014; Choi, 2000; Ogura *et al.*, 2006) y el patrón inverso para verbos (Tamis-LeMonda *et al.*, 2019). A nivel de los campos semánticos a los que pertenecían las palabras empleadas, se encontró una clara relación entre estos y las actividades en curso.

Se debe señalar, que independientemente de las formas de medición, se observaron diferencias en la diversidad léxica de una misma actividad en función de la procedencia de las familias (Bang *et al.*, 2025; Choi, 2000; Glas *et al.*, 2018). En esta misma línea, el objeto con el que se interactuaba (O'Brien & Nagle, 1987; Petrie *et al.*, 2021) y las condiciones en las cuales tenía lugar (Pempek *et al.*, 2014) también mostraron incidir en las características léxicas del HDN.

1.3. Nivel oracional

A fin de poder dar cuenta de la complejidad a nivel oracional del HDN, dos características comúnmente exploradas son el largo promedio del enunciado, conocido como MLU por su sigla en inglés (*mean length utterance*), y el tipo de enunciado. El MLU puede medirse tanto en morfemas como en palabras y es uno de los indicadores más extendidos de la complejidad sintáctica entre quienes estudian el HDN. Por otro lado, el tipo de enunciado permite conocer acerca de la estructura oracional.

El MLU tendría incidencia en el habla infantil tanto a nivel sintáctico (Huttenlocher *et al.*, 2002) como léxico (Hoff, 2003). Al comparar qué sucedía con este fenómeno en el marco de distintas actividades, muchos trabajos no identificaron diferencias (Lawrence & Shipley, 1996; Rosemberg *et al.*, 2023; Tulviste, 2003); entre quienes sí encontraron diferencias significativas, los resultados fueron bastante heterogéneos.

Salo *et al.* (2016) y Lewis y Gregory (1987) compararon entre distintas actividades, entre las que se encontraban el juego y la lectura, y reportaron un MLU más largo en situaciones de juego con juguete. Quienes también advirtieron esta diferencia a favor del juego con juguetes fueron Doering *et al.* (2020), sin embargo, esta solo lo observaron en los/as cuidadores/as norteamericanos, pero no en sus pares alemanes.

Contrario a estos resultados, al comparar con juego libre, otros/as autores/as documentaron una mayor complejidad sintáctica durante las situaciones de lectura (Bang *et al.*, 2025; Crain-Thoreson *et al.*, 2001; Lewis y Gregory, 1987). En línea con esto, Hoff-Ginsberg (1991) informó un MLU mayor en la lectura frente a situaciones de juego, comida y cambiado, sin encontrar diferencia entre las tres últimas. Un dato a destacar proviene del trabajo de Twente (2022), quien no identificó diferencias entre el MLU de las distintas actividades examinadas, pero precisó que si bien la variabilidad dentro de las actividades era amplia tanto en situaciones de juego como de lectura, esta variabilidad interna era menor entre situaciones de lectura. Al comparar entre situaciones con libros con y sin texto, Petrie *et al.* (2021) observaron que el MLU en morfemas era mayor en los momentos de lectura de libros con texto que sin texto. Al analizar la complejidad de los enunciados al interior de las situaciones de juego, Pempek *et al.* (2014) no documentó diferencias entre situaciones con y sin televisión prendida. Por su parte, O'Brien y Nagle (1987) al comparar entre juego con autos y con muñecas identificaron un MLU más largo en el caso del juego con muñecas.

Otra característica del HDN que nos permite saber más acerca de la estructura del habla son los tipos de enunciados (interrogativos, declarativos, etc.), cuya mayor o menor frecuencia se ha asociado con el

desarrollo léxico y discursivo de los/as niños/as (Hoff-Ginsberg, 1985; Rowe *et al.*, 2017). Si bien pocos estudios se han enfocado en ver cómo la actividad en curso incide en la frecuencia de los distintos tipos de enunciado, los que sí lo han hecho tampoco han reportado resultados homogéneos.

Algunas investigaciones han señalado una mayor cantidad de preguntas pronominales durante la lectura que durante el juego (Hoff *et al.*, 2024; Salo *et al.*, 2016; Snow *et al.*, 1976), pero también de preguntas sí/no (Hoff *et al.*, 2024). Sin embargo, otros autores reportaron la tendencia contraria: Doering *et al.* (2020) encontraron un mayor uso de este tipo de preguntas en contexto de juego que en contexto de lectura de cuentos, aunque esta diferencia solo fue identificada para madres norteamericanas y no para alemanas, y Noble *et al.* (2018) documentaron esta misma tendencia en una muestra británica. En este sentido, Twente (2022), quien trabajó con una muestra alemana, no reportó diferencias en la frecuencia de preguntas pronominales entre situaciones de lectura y de juego. Estos trabajos ponen de relieve nuevamente las diferencias culturales al momento de realizar verbalmente las distintas actividades.

A su vez, al comparar situaciones de juego con situaciones de lectura (Salo *et al.*, 2016; Tulviste, 2003) y de comida (Tulviste, 2003; Tulviste y Raudsepp, 1997), se documentó un mayor uso de imperativos durante el juego. En el caso de la comparación con situaciones de comida, esta diferencia se identificó solamente para los/as niños/as más pequeños/as de la muestra (24 meses) (Tulviste & Raudsepp, 1997). Mención aparte merece el trabajo de Walker y Armstrong (1995) quienes exploraron situaciones espontáneas y categorizaron a las actividades como orientadas al cuidado (baño, cambiado, comida o cocinar) u orientadas al juego, donde incluían situaciones de lectura y pintura. Informaron una mayor presencia de imperativos en las situaciones orientadas al cuidado y mayor cantidad de preguntas pronominales en el caso de las situaciones orientadas al juego.

Al interior de las situaciones de juego, al distinguir entre juego simbólico y juego funcional, Creaghe *et al.* (2021) observaron que los imperativos y los declarativos fueron usados más frecuentemente en el juego funcional que en el simbólico. Dato no menor es que, en este mismo trabajo, el uso de imperativos estuvo negativamente asociado con el vocabulario de forma tanto concurrente como longitudinal, y con el conocimiento gramatical longitudinalmente.

A modo de resumen, en este apartado se presentaron estudios que analizaron el impacto de las actividades sobre el nivel oracional del habla que compone el HDN. En cuanto al estudio del MLU, muchos trabajos no han identificado diferencias en función de las actividades que se estaban llevando a cabo (Lawrence & Shipley, 1996; Rosemberg *et al.* 2023; Tulviste, 2003); los que sí las encontraron, evidenciaron diferencias según las comunidades al comparar lectura y juego (Bang *et al.*, 2025; Crain-Thoreson *et al.*, 2001; Lewis y Gregory, 1987), o distintos tipos de juego (Lewis & Gregory, 1987; Salo *et al.*, 2016). Esto puede relacionarse, entre otras cuestiones, a que el MLU en el juego parece presentar una mayor variabilidad que en las situaciones de lectura (Twente, 2022).

Por otro lado, los estudios que analizaron los tipos de enunciados que predominaban en las distintas actividades tampoco mostraron resultados concluyentes. Mientras algunos reportaron mayor cantidad de preguntas durante la lectura frente al juego (Hoff *et al.*, 2024; Salo *et al.*, 2016; Snow *et al.*, 1976), otros autores reportaron la tendencia contraria (Doering *et al.*, 2020; Noble *et al.*, 2018), y Twente (2022) no documentó diferencias entre estas actividades. En el caso de uso de imperativos, estos fueron señalados como más frecuentes en el marco de situaciones de juego frente a la lectura (Salo *et al.*, 2016; Tulviste, 2003).

Resulta fundamental observar cómo en este nivel lingüístico también se observaron diferencias en función del tipo de objeto con el que se interactuaba (O'Brien & Nagle, 1987; Petrie *et al.*, 2021) y la cultura de los participantes (Doering *et al.*, 2020; Twente, 2022).

1.4. Nivel interactivo

A nivel de la interacción, se han estudiado cuestiones tan variadas como la función pragmática de los enunciados, la responsividad o el foco de la interacción. En relación con la función pragmática, que explora la intención comunicativa de los enunciados del HDN, se la ha asociado, por ejemplo, con el léxico infantil (Chang & Ya-Hui, 2020; Masur *et al.*, 2005). Por su parte, la responsividad se refiere a las respuestas apropiadas, rápidas y contingentes por parte de los cuidadores/as hacia los/as niños/as (Bornstein & Tamis-LeMonda, 1989) y ha sido asociada al logro de distintos hitos en el desarrollo del lenguaje (Hudson *et al.*, 2015; Tamis-LeMonda *et al.*, 2001). Estas relaciones han hecho que se indague cómo se distribuyen o no estas características del HDN en función de las actividades en curso.

En esta línea, varios trabajos han abordado diferencias en la cantidad absoluta y relativa, pero también en la distribución de enunciados con distinta función pragmática en el HDN en el marco de distintas actividades. Así se ha observado que en las situaciones de juego había más habla destinada a regular la conducta infantil que en la lectura (Hoff-Ginsberg, 1991; Hoff *et al.*, 2024; Tulviste, 2003; Salo *et al.*, 2016), en los momentos de rememoración (Hoff *et al.*, 2024) o en la comida (Junefelt y Tulviste, 1997); más directivas de apoyo (directivas que siguen el foco de atención del niño/a) y directivas de atención que durante el baño (Flynn & Masur, 2007) y la comida (Junefelt & Tulviste, 1997).

En cambio, la lectura presentaba más etiquetas y preguntas o enunciados para elicitación de conversación (Hoff-Ginsberg, 1991; Salo *et al.*, 2016), más discusiones sobre el presente (Yont *et al.*, 2003) y lenguaje didáctico que el juego y que las tareas de limpieza (Villacis, 2020). Frente a situaciones de comida, juego y cuidado, la lectura mostraba mayor cantidad de habla referencial (Tamis-LeMonda *et al.*, 2019), y menores chances de que se empleara habla regulatoria (Rosemberg *et al.*, 2023). Contrario a estos resultados, Hoff-Ginsberg (1991) informó que las situaciones de cambiado y comida presentaban más frecuentemente enunciados destinados a fomentar la conversación que la lectura y el juego.

Por su parte, Adi-Bensaid *et al.* (2022) reportaron que había una mayor cantidad de directivas durante la comida frente a lo que sucedía en situaciones de juego. Choi (2000) señaló que durante la lectura se empleaban más directivas orientadas al objeto, mientras que en el juego con juguete se usaban más directivas orientadas a la acción. Asimismo, identificó que esta diferencia era más marcada en las madres coreanas que en las norteamericanas, dando cuenta del carácter cultural de estas cualidades del HDN. Petrie *et al.* (2021) al comparar situaciones de lectura con distintos tipos de libros encontraron que al leer libros con texto los padres producían mayor proporción de enunciados narrativos que al emplear libros sin texto.

En relación con las actividades de cuidado, estas fueron las que menos habla didáctica (etiquetamientos y comentarios) presentaban (Villacis, 2020) y en las que había más directivas intrusivas (Flynn & Masur, 2007; Villacis, 2020) frente a otras actividades. Rosemberg *et al.* (2023) señalaron que las tareas domésticas incrementaban las chances de que se empleara habla regulatoria. Un contexto poco estudiado es la observación (los participantes exploraban los objetos presentes con sus hijos/as): Puccini *et al.* (2010) señalaron que, comparada con el juego, esta actividad exhibía una mayor cantidad de invitaciones y menor cantidad de directivas, pero no difería en los comentarios.

Algunos trabajos atendieron a cómo las distintas funciones pragmáticas se distribuían al interior de las actividades. Gros-Louis *et al.* (2016), al comparar lectura, juego y juego con títeres, identificaron que durante la lectura se utilizaban más preguntas que enunciados de reconocimiento y nombramiento; en el juego los reconocimientos se produjeron significativamente más que las atribuciones y la imitación. Por último, en el juego con títeres, los reconocimientos y las preguntas ocurrieron significativamente más que las atribuciones, directivas e imitaciones. Villacis (2020) constató que en la lectura y el juego había más lenguaje didáctico que directivo y en menor medida lenguaje afirmativo y correctivo, aunque en el caso de la lectura era significativamente mayor la cantidad de lenguaje afirmativo, mientras que en el juego no hubo

diferencias entre estos. Por el contrario, en las situaciones de limpieza se produjo más lenguaje directivo y didáctico que de otro tipo, pero sin diferencias entre estos dos.

Asimismo, al igual que en otras de las características del HDN, también se encontraron diferencias en cuanto a las distintas funciones pragmáticas al interior de ciertas actividades. En este sentido, los distintos tipos de juego han sido especialmente explorados. Por ejemplo, Leaper y Gleason (1996) advirtieron que en el juego dramático había menos enunciados destinados a guiar y brindar información que el juego de construcción. A su vez, en los juegos con juguete (muñecos y granja) se reportó una mayor cantidad de enunciados de etiquetamiento que en las situaciones de juego con autos (O'Brien & Nagle, 1987) y juego dramático (Yuksel *et al.*, 2021), aunque en este último había más directivas e invitaciones. En el caso de la lectura, quienes estudiaron qué sucedía con libros electrónicos comparados con libros en papel informaron que mientras que con el libro electrónico se empleaban más directivas de comportamiento, con el de papel se usaban más enunciados de etiquetamiento (Ozturk *et al.*, 2018). De hecho, Kim y Anderson (2008) observaron que las madres dirigían mayor cantidad de enunciados enfocados a las ilustraciones en los libros físicos, mientras había más enunciados enfocados en la historia en el caso de los libros electrónicos.

En el marco de interacciones naturales, Alam *et al.* (2022) y Rosemberg *et al.* (2020) señalaron que en las actividades centradas en el hogar había más chances de que se produjera habla regulatoria que en situaciones centradas en los/as niños/as solitarias. Adicionalmente, la probabilidad de escuchar pedidos orientados al objeto se incrementaba en las actividades solitarias.

Otro foco de interés dentro de las características interactivas del HDN ha sido la relación entre lo que los/as niños/as han dicho y la respuesta que reciben. Bang *et al.* (2025) hallaron que las repeticiones eran más frecuentes en situaciones centradas en los/as niños/as que en situaciones no centradas en ellos/as. Al interior de los distintos tipos de juego, los/as

adultos/as empleaban más repeticiones durante el juego libre que durante el juego con juguetes (Lewis & Gregory, 1987). Por su parte, al comparar situaciones de juego con LEGO, lectura de cuentos y momentos de rememoración no encontraron diferencias entre estas en la cantidad de repeticiones (Hoff *et al.*, 2024).

Por último, algunas investigaciones han advertido diferencias según la actividad a nivel de la responsividad. Gros-Louis *et al.* (2016) registraron una mayor cantidad de enunciados responsivos durante la lectura que durante el juego. Pero al comparar el juego con situaciones de baño, Flynn y Masur (2007) identificaron una mayor cantidad de enunciados responsivos en el juego. Finalmente, al analizar distintas situaciones de juego, los/as cuidadores/as resultaron ser más responsivos con los/as niños/as en el marco del juego libre que del juego estructurado (Kwon *et al.*, 2013).

En este apartado se han referido tres aspectos en los cuales las actividades influyen en la interacción en la que los/as niños/as participan: la función pragmática, la respuesta al enunciado infantil y la responsividad. En cuanto a la función pragmática, las investigaciones reportaron que el juego suele presentar una mayor cantidad de habla regulatoria (Flynn & Masur, 2007; Hoff-Ginsberg, 1991; Hoff *et al.*, 2024; Junefelt y Tulviste, 1997; Tulviste, 2003; Salo *et al.*, 2016), si bien se han encontrado diferencias en función del tipo de juego (dramático frente a juegos de construcción o juego con juguetes) (Leaper & Gleason, 1996; Yuksel *et al.*, 2021). La lectura, en cambio, tiende a exhibir más etiquetas (Hoff-Ginsberg, 1991; Salo *et al.*, 2016), preguntas (Hoff-Ginsberg, 1991; Salo *et al.*, 2016) y habla referencial (Tamis-LeMonda *et al.*, 2019), mientras que suele mostrar menos habla regulatoria (Rosemberg *et al.*, 2023) que las situaciones de juego.

Asimismo, se informaron más repeticiones en actividades centradas en los/as niños/as (Bang *et al.*, 2025), y más en juego libre que con juguetes (Lewis & Gregory, 1987). Sin embargo, cuando Hoff (2024) comparó situaciones de juego con situaciones de lectura o rememoración no documentó diferencias en este nivel. En último lugar, los/as adultos/as se

mostraron más responsivos en situaciones de lectura que frente a juego (Gros-Louis *et al.*, 2016). De igual modo, se observaron diferencias al interior de los distintos tipos de juegos (Kwon *et al.*, 2013).

Por último, en los distintos elementos estudiados en el nivel interactivo se observaron diferencias en las intervenciones adultas producto de las características del objeto con el que se interactuaba (Kim & Anderson, 2008; O'Brien y Nagle, 1987; Ozturk *et al.*, 2018; Petrie *et al.*, 2021). A su vez, aunque en este nivel han sido menos los trabajos de corte comparativo, también se ha observado cómo la cultura a la que las familias pertenecían influía en la forma en la cual llevaban adelante estas actividades (Choi, 2000).

Discusión

Tras realizar este recorrido por las investigaciones que han analizado las diferentes características lingüísticas del HDN en función de la actividad, hemos observado que todos los niveles lingüísticos han mostrado ser sensibles a la actividad en curso. Independientemente de los resultados sistematizados para cada nivel al final del correspondiente apartado, esta investigación nos permite señalar limitaciones al momento de generalizar la información que nos brindan estos estudios y posibles vacíos en la bibliografía, al tiempo que nos permite contribuir a repensar futuros trabajos y proyectos de intervención.

Para comenzar, tal como señalara Casillas (2023) atendimos a cómo la mayoría de los antecedentes se centran en comprender las situaciones de lectura y de juego. Sin embargo, estas no eran las únicas actividades que diferían entre sí. De igual manera lo hacían actividades propias de la cotidianidad familiar, como las tareas domésticas y de cuidado (por ejemplo, Bang *et al.*, 2025; Rosemberg *et al.*, 2023; Soderstrom y Wittebolle, 2013). Esto supone un gran abanico de actividades que forman parte del día a día de la vida de los/as niños/as y sus familias que se encuentran aún muy poco exploradas.

Asimismo, las diferencias reportadas no se advirtieron solamente entre actividades, sino también al interior de ellas. Así, por ejemplo, dada la importancia que el juego tiene en la vida de niños/as tan pequeños/as resulta especialmente rico el aporte de los trabajos que han abordado distintos tipos de juegos (Creaghe *et al.*, 2021; Leaper y Gleason, 1996; Kwon *et al.*, 2013; Yuksel *et al.*, 2021, entre otros). Conocer las características lingüísticas del HDN en el marco de cada tipo de juego brinda información fundamental para la elaboración de intervenciones lúdicas que se enfoquen en aquellas propuestas que más enriquezcan este habla sin considerar que todo juego tendrá la misma relación con el HDN.

Desde la psicología sociocultural se brinda especial atención a cómo las reglas y convenciones de cada comunidad se relacionan con las formas como se llevan adelante las actividades. Trabajos como los de Choi (2000) o Doering *et al.* (2020) que han comparado además de distintas actividades, distintas culturas, permiten observar cómo las comunidades de pertenencia pueden incidir en todos los niveles lingüísticos. La influencia de las comunidades no resulta un dato menor en tanto gran parte de lo publicado en las revistas más reconocidas sobre desarrollo del lenguaje corresponde a comunidades hablantes de inglés (Kidd & García, 2022). La conjugación entre esta influencia de la cultura y el sesgo muestral reportado por Kidd y García (2022) supone un limitante al momento de generalizar los resultados de estas investigaciones. Especialmente, al elaborar programas de intervención para poblaciones que difieran de aquellas sobre las cuales fueron reportados dichos resultados.

Asimismo, otro elemento que desde la psicología cultural ha sido señalado como parte de la dinámica de la actividad ha sido el objeto de la interacción. Por ejemplo, el tipo de juguete (O'Brien & Nagle, 1987) o las características de los libros (Kim y Anderson, 2008; Ozturk y Hill, 2018; Petrie *et al.*, 2021) han evidenciado modular la forma en que las personas llevaban adelante la actividad junto a los/as niños/as. Esto supone para futuros programas de intervención pero también investigaciones la necesidad de evaluar a conciencia los objetos elegidos para sus protocolos, dado que una misma propuesta puede producir un habla distinta en los/as

mismos/as adultos/as simplemente por las características del objeto. Esto, a su vez, debe reforzar los lazos entre las propuestas de intervención y de investigación.

De igual modo, el contexto en el cual se produce la interacción ha mostrado ser relevante. Pempek *et al.* (2014) identificaron la incidencia de que hubiera un televisor prendido en distintas características del HDN. A su vez, Bergelson *et al.* (2019) han señalado que la presencia de una videograbadora puede influir en el HDN: por ejemplo, observaron que los fragmentos de video y de audiograbación mostraban diferencias en algunas medidas lingüísticas utilizadas; el uso de cámaras de grabación, por ejemplo, modificaba la composición del *input* y mostraba una heterogeneidad en los vocabularios que puede no ser representativo del lenguaje utilizado por las familias. Entonces, dado que muchos de los trabajos sistematizados fueron realizados en el marco de situaciones propuestas por los/as investigadores/as en laboratorios o entornos del hogar controlados pueden no reflejar acabadamente lo que sucede en entornos naturales, donde las actividades no son fácilmente delimitables ni identificables. Por todo esto, mucho de lo que conocemos acerca del HDN puede encontrarse parcialmente sesgado por la curaduría del entorno y no brindarnos información completamente precisa sobre cómo estas mismas actividades se presentan en las interacciones naturales. En este sentido, trabajos que han estudiado las interacciones en el entorno natural pueden brindarnos un panorama más certero sobre cómo se desarrollan las distintas actividades en los hogares y, consecuentemente, permitiéndonos tener un acercamiento más real.

Sin embargo, estas investigaciones realizadas en entornos más naturales presentan sus propios desafíos. Al no tener control sobre lo que sucede durante las grabaciones, la mayoría de estos estudios (Alam *et al.*, 2022; Rosemberg *et al.*, 2020; 2023; Tamis-LeMonda *et al.*, 2019; Walker y Armstrong, 1995) han tenido que colapsar actividades para poder realizar sus análisis. Esto supuso que quedaran subsumidas dentro de una misma categoría actividades distintas como el juego, la lectura, etc. De igual forma, en tanto la materialidad de los objetos y las condiciones en las

cuales las actividades se desarrollan influyen en el HDN, el no poder controlar esto limita las posibilidades de realizar análisis con cada subtipo de actividad. En este sentido, esta revisión nos permitió observar con mayor claridad algunos de los aportes y limitaciones propias de las metodologías semiestructuradas, pero también de los enfoques más naturalísticos. Por ello, resulta crucial además de reconocer estas limitaciones al momento de estudiar qué sucede con las actividades, que se atienda a una complementariedad que permita reinterpretar los resultados comprendiendo que ninguna de estas pueda dar cuenta de forma acabada de lo que sucede en el marco de las actividades.

De igual manera, este trabajo presenta sus propias limitaciones y complejidades. Tal como se ha desglosado a lo largo de todo el apartado de resultados y de esta discusión, tanto las diferencias culturales como la gran heterogeneidad de actividades y de formas en que estas han sido definidas, hacen que la reconstrucción de un panorama general deba realizarse con cautela. La segunda limitación tiene que ver con la definición de las actividades en sí. En este trabajo se incluyeron investigaciones que revisten de gran relevancia pero no necesariamente responden a la definición de actividad desde una perspectiva sociocultural. Si bien esto responde a decisiones metodológicas propias de cada investigación, supuso poner en comparación nociones muy distintas de qué es y cómo se desarrolla una actividad.

En conclusión, este recorrido resalta la importancia de las actividades como forma de aproximarnos al estudio del desarrollo lingüístico (Casillas, 2023). Más allá de las limitaciones comentadas, refuerza la necesidad de seguir explorando cómo las actividades modelan distintas cualidades del HDN y señala puntos importantes a tener en cuenta en esta tarea.

Referencias

Adi-Bensaid, L., Sela, T., & Tubul-Lavy, G. (2022). The context matters: The use of communicative intentions by others to their children during playtime and mealtime. *Infant Behavior and Development*, 69, 101778.

- 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.
- Altinkamış, N. F., Kern, S., & Sofu, H. (2014). When context matters more than language: Verb or noun in French and Turkish caregiver speech. *First Language*, 34(6), 537–550.
- Anderson, N. J., Graham, S. A., Prime, H., Jenkins, J. M., & Madigan, S. (2021). Linking quality and quantity of parental linguistic input to child language skills: A meta-analysis. *Child Development*, 92(2), 484–501.
- Bang, J. Y., Mora, A., Munévar, M., Fernald, A., & Marchman, V. A. (2025). Time to talk: Multiple sources of variability in caregiver verbal engagement during everyday activities in English-and Spanish-speaking families in the US. *Infancy*, 30(6), e70051.
- Bergelson, E., Amatuni, A., Dailey, S., Koorathota, S., & Tor, S. (2019). Day by day, hour by hour: Naturalistic language input to infants. *Developmental Science*, 22(1), e12715.
- Bornstein, M. H., & Tamis-LeMonda, C. S. (1989). Maternal responsiveness and cognitive development in children. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1989(43), 49–61.
- Casillas, M. (2023). Learning language in vivo. *Child Development Perspectives*, 17(1), 10–17.
- Chang, C. J., & Ya-Hui, L. U. O. (2020). A longitudinal study of maternal interaction strategies during joint book-reading in Taiwan. *Journal of Child Language*, 47(2), 401–417.
- 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.
- 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.
- Crandall, M. C., McDaniel, J., Watson, L. R., & Yoder, P. J. (2019). The relation between early parent verb input and later expressive verb vocabulary in children with autism spectrum disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 62(6), 1787–1797.
- Creaghe, N., Quinn, S., & Kidd, E. (2021). Symbolic play provides a fertile context for language development. *Infancy*, 26(6), 980–1010.
- Doering, E., Schluter, K., & Von Suchodoletz, A. (2020). Features of speech in German and US-American mother-toddler dyads during toy play and book-reading. *Journal of Child Language*, 47(1), 112–131.
- Engeström, Y. (2014). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Cambridge University Press.

- Flynn, V., & Masur, E. F. (2007). Characteristics of maternal verbal style: Responsiveness and directiveness in two natural contexts. *Journal of Child Language*, 34(3), 519–543.
- 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/Revue canadienne de linguistique*, 63(4), 633–666.
- Gros-Louis, J., West, M. J., & King, A. P. (2016). The influence of interactive context on prelinguistic vocalizations and maternal responses. *Language Learning and Development*, 12(3), 280–294.
- Hedegaard, M. (1995). Theory and practice of doing and knowing. In L. Martin, K. Nelson, & E. Tobach (Eds.), *Sociocultural psychology: Theory and practice of doing and knowing* (pp. 293–325). Cambridge University Press.
- Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development*, 74(5), 1368–1378.
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26(1), 55–88.
- Hoff, E., Trecca, F., Højen, A., Laursen, B., & Bleses, D. (2024). Context and education affect the quality of parents' speech to children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 91, 101632.
- Hoff-Ginsberg, E. (1991). Mother-child conversation in different social classes and communicative settings. *Child Development*, 62(4), 782–796.
- Hoff-Ginsberg, E. (1985). Some contributions of mothers' speech to their children's syntactic growth. *Journal of Child Language*, 12(2), 367–385.
- 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.
- Hudson, S., Levickis, P., Down, K., Nicholls, R., & Wake, M. (2015). Maternal responsiveness predicts child language at ages 3 and 4 in a community-based sample of slow-to-talk toddlers. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 50(1), 136–142.
- Huttenlocher, J., Vasilyeva, M., Cymerman, E., & Levine, S. (2002). Language input and child syntax. *Cognitive Psychology*, 45(3), 337–374.
- 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.
- Hsu, N., Hadley, P. A., & Rispoli, M. (2017). Diversity matters: Parent input predicts toddler verb production. *Journal of Child Language*, 44(1), 63–86.

- Junefelt, K., & Tulviste, T. (1997). Regulation and praise in American, Estonian, and Swedish mother-child interaction. *Mind, Culture, and Activity*, 4(1), 24–33.
- Kidd, E., & Garcia, R. (2022). How diverse is child language acquisition research? *First Language*, 42(6), 703–735.
- Kim, J. E., & Anderson, J. (2008). Mother-child shared reading with print and digital texts. *Journal of Early Childhood Literacy*, 8(2), 213–245.
- Kwon, K. A., Bingham, G., Lewsader, J., Jeon, H. J., & Elicker, J. (2013). Structured task versus free play: The influence of social context on parenting quality, toddlers' engagement with parents and play behaviors, and parent-toddler language use. *Child Youth Care Forum*, 42(3), 207–224.
- Kütt, A. (2018). Direktiivsed kõneaktid eelkooliealistele lastele suunatud kõnes, nende seotus lapsevanema haridustasemega ja mõju lapse sõnavarale. *Emakeele Seltsi aastaraamat*, 64, 37–64.
- Lawrence, V. W., & Shipley, E. F. (1996). Parental speech to middle-and working-class children from two racial groups in three settings. *Applied Psycholinguistics*, 17(2), 233–255.
- Leaper, C., & Gleason, J. B. (1996). The relationship of play activity and gender to parent and child sex-typed communication. *International Journal of Behavioral Development*, 19(4), 689–703.
- 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>
- Leontiev, A. N. (2009). La importancia del concepto de actividad objetiva para la psicología. *Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño*, 54–63. Trillas.
- Lewis, C., & Gregory, S. (1987). Parents' talk to their infants: The importance of context. *First Language*, 7(21), 201–216.
- MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES project: Tools for analyzing talk. Transcription format and programs* (Vol. 1). Psychology Press.
- Masur, E. F., Flynn, V., & Eichorst, D. L. (2005). Maternal responsive and directive behaviours and utterances as predictors of children's lexical development. *Journal of Child Language*, 32(1), 63–91.
- McCarthy, P. M., & Jarvis, S. (2007). Vcod: A theoretical and empirical evaluation. *Language Testing*, 24(4), 459–488.
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development: The emergence of the mediated mind*. Cambridge University Press.

Noble, C. H., Cameron-Faulkner, T., & Lieven, E. (2018). Keeping it simple: The grammatical properties of shared book reading. *Journal of Child Language*, 45(3), 753–766.

O'Brien, M., & Nagle, K. J. (1987). Parents' speech to toddlers: The effect of play context. *Journal of Child Language*, 14(2), 269–279.

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.

Ozturk, G., & Hill, S. (2018). Mother-child interactions during shared reading with digital and print books. *Early Child Development and Care*, 190(9), 1425–1440. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1538977>

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.

Petrie, A., Mayr, R., Zhao, F., & Montanari, S. (2021). Parent-child interaction during storybook reading: A wordless narrative book versus a book-with-text. *Journal of Child Language*, 50(1), 104–131.

Puccini, D., Hassemer, M., Salomo, D., & Liszkowski, U. (2010). The type of shared activity shapes caregiver and infant communication. *Gesture*, 10(2–3), 279–296.

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*, 84, 205–229.

Rogoff, B., Baker-Sennett, J., Lacasa, P., & Goldsmith, D. (1995). Development through participation in sociocultural activity. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 67, 45–65.

Romeo, R. R., Leonard, J. A., Robinson, S. T., West, M. R., Mackey, A. P., Rowe, M. L., & Gabrieli, J. D. (2018). Beyond the 30-million-word gap: Children's conversational exposure is associated with language-related brain function. *Psychological Science*, 29(5), 700–710.

Rosemberg, C. R., Alam, F., Audisio, C. P., Ramírez, 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.

Rosemberg, C. R., Alam, F., Ramirez, M. L., & Ibañez, M. I. (2023). Activity contexts and child-directed speech in socioeconomically diverse Argentinian households. *International Journal of Early Childhood*, 55(1), 1–25.

Rowe, M. L. (2008). Child-directed speech: Relation to socioeconomic status, knowledge of child development and child vocabulary skill. *Journal of Child Language*, 35(1), 185–205.

- Rowe, M. L. (2012). A longitudinal investigation of the role of quantity and quality of child-directed speech in vocabulary development. *Child Development*, 83(5), 1762–1774.
- Rowe, M. L., Leech, K. A., & Cabrera, N. (2017). Going beyond input quantity: Wh-questions matter for toddlers' language and cognitive development. *Cognitive Science*, 41, 162–179.
- Rowe, M. L., & Snow, C. E. (2020). Analyzing input quality along three dimensions: Interactive, linguistic, and conceptual. *Journal of Child Language*, 47(1), 5–21.
- 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.
- 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), 672–686.
- Snow, C. E., Arlman-Rupp, A., Hassing, Y., Jobse, J., Joosten, J., & Vorster, J. (1976). Mothers' speech in three social classes. *Journal of Psycholinguistic Research*, 5(1), 1–20.
- 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), e80646.
- Tamis-LeMonda, C. S., Bornstein, M. H., & Baumwell, L. (2001). Maternal responsiveness and children's achievement of language milestones. *Child Development*, 72(3), 748–767.
- 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.
- Twente, L. R. (2022). *Characteristics of German child-directed speech during book sharing and play activities in a standardized naturalistic setting* [Doctoral dissertation, Universität zu Köln].
- Tulviste, T. (2003). Contextual variability in interactions between mothers and 2-year-olds. *First Language*, 23(3), 311–325.
- Tulviste, T., & Raudsepp, M. (1997). The conversational style of Estonian mothers. *First Language*, 17(50), 151–163.
- Villacis, P. (2020). *Quantity, diversity, and function of caregiver language input across contexts in low-SES households* [Doctoral dissertation, Rutgers University-Camden Graduate School].

Vygotsky, L. (1964). *Lenguaje y pensamiento*. Lautaro.

Walker, K., & Armstrong, L. (1995). Do mothers and fathers interact differently with their child or is it the situation which matters? *Child: Care, Health and Development*, 21(3), 161–181.

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

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.

Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Paidós.

Yont, K. M., Snow, C. E., & Vernon-Feagans, L. (2003). The role of context in mother-child interactions: An analysis of communicative intents expressed during toy play and book reading with 12-month-olds. *Journal of Pragmatics*, 35(3), 435–454.

Yuksel, P., Lowry, C., & Brooks, P. J. (2021). Laz caregivers' talk to their young children: The importance of context and utterance type in eliciting ancestral language use. *First Language*, 41(3), 268–293.

Notas biográficas

María Laura Ramírez

María Laura Ramírez es doctora en Educación y licenciada y profesora en Letras por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Es becaria del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET, Argentina), con lugar de trabajo en el Centro Interdisciplinario de Investigación en Psicología Matemática y Experimental (CIIPME-CONICET).

Macarena Sol Quiroga

Macarena Sol Quiroga es magíster en Psicología Cognitiva y Aprendizaje por FLACSO-UAM, y licenciada y profesora de Enseñanza Media y Superior en Letras por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Es becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET, Argentina), con lugar de trabajo en el Centro Interdisciplinario de Investigación en Psicología Matemática y Experimental (CIIPME-CONICET). Se desempeña como docente en la Universidad Nacional de Hurlingham.