

El habla dialógica como estrategia para el desarrollo del lenguaje oral de niños en edad preescolar

Dialogic speech as a strategy for the development of oral language in preschool children

Karina Hess Zimmermann

Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Querétaro
karina.hess@uaq.mx
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8960-2205>

Ana Cecilia Argüelles Gutiérrez

Universidad Autónoma de Querétaro
psi.acecilia.ag@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-7425-5964>

Silvia Romero Contreras

Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de San Luis Potosí
romerosil@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7726-6195>

Resumen

Esta investigación¹ analiza las interacciones promovidas por una docente de preescolar durante una intervención didáctica con cuentos, orientada a favorecer el lenguaje oral de los alumnos. Se examinaron los movimientos conversacionales de docente y estudiantes a partir de las categorías de habla dialógica de Al-Adeimi (2018). Los resultados muestran que la interacción dialógica promovió una participación equitativa entre maestra y alumnos, lo cual permitió que los niños ampliaran progresivamente sus

¹ Parte de los datos analizados en el presente trabajo se sustentan en una tesis desarrollada en el marco de la Maestría en Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas de la Universidad Autónoma de Querétaro, México. Al respecto, véase Argüelles Gutiérrez (2023).

Recepción: 26-9-2025 | Aceptado: 3-11-2025
Publicado: 24-12-2025

Acceso abierto

Esta obra está bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0) <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.es>

Citación:

Hess, Karina, et al. "El habla dialógica como estrategia para el desarrollo del lenguaje oral de niños en edad preescolar". *Estudios del Discurso* 11.2 (2025): 1-28.

DOI: <https://doi.org/10.30973/esdi.2025.11.2.226>

intervenciones orales. Asimismo, se observó que las preguntas abiertas y solicitudes de argumentación de la docente incidieron en el lenguaje de los estudiantes.

Palabras clave: desarrollo lingüístico; interacción; escuela; niños; narración

Abstract

This study analyzes the interactions fostered by a preschool teacher during a story-based instructional intervention aimed at supporting students' oral language development. The conversational moves of both, teacher and students, were examined using Al-Adeimi's (2018) categories of dialogic speech. The findings indicate that dialogic interaction promoted equitable participation between teacher and students, enabling children to progressively extend their oral contributions. Furthermore, the teacher's use of open-ended questions and requests for justification was found to positively influence students' language.

Keywords: language development; interaction; school; children; narratives

Introducción

El dominio de la lectura y la escritura es, hoy en día, fundamental para pertenecer y desarrollarnos adecuadamente en la sociedad en la que vivimos. Sin embargo, los resultados educativos en cuanto a la adquisición de la lengua escrita en Latinoamérica son desalentadores. Según datos del Banco Mundial y de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2019), la mitad de los niños de 10 años en América Latina no sabe leer ni comprender un texto breve, lo que conlleva el fracaso escolar en niveles superiores. Por su parte, los resultados reportados por el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos – PISA (2018), en México, muestran que únicamente 55% de los estudiantes alcanza el nivel 2 de competencia en lectura; el otro 45% es incapaz de identificar ideas principales en textos de longitud moderada, encontrar información basada en criterios explícitos y reflexionar sobre el propósito y la forma de los textos.

En la educación preescolar, la lectura compartida en el aula y el habla dialógica sobre los textos se presentan como una posible solución a esta problemática, ya que se trata de actividades que pueden promover el desarrollo lingüístico y la comprensión lectora de los estudiantes desde edades tempranas (Colomer, 2005). De acuerdo con

Romero Contreras (2012), los conocimientos y habilidades que se requieren para aprender a leer y escribir generalmente surgen de experiencias que no están directamente vinculadas con la lectura, entre las que destacan las conversaciones, narraciones, explicaciones y otros tipos de discursos. En este sentido, el desarrollo de las capacidades discursivas durante la etapa preescolar resulta crucial para que los niños desarrollen las habilidades necesarias para comprender textos cuando lleguen a la primaria. Por su parte, Colomer (2005) señala que compartir la lectura no significa únicamente leer en voz alta, confiar en el disfrute subjetivo del texto y hacer preguntas básicas acerca de lo leído, sino también socializar los textos, es decir, entablar una relación entre la interpretación personal y la interpretación de una comunidad cultural. En ese sentido, la comunidad escolar resulta un espacio ideal para promover este tipo de lectura.

Noble y colaboradores (2020) destacan la importancia de la lectura interactiva y compartida de libros, pues sugieren que esta ayuda a que los niños desarrollen una gran diversidad de habilidades lingüísticas. Por su parte, Romero Contreras y colaboradores (2007) plantean que la lectura compartida debe incluir comentarios que conecten las historias con las experiencias de los niños, con la finalidad de que dicha actividad tenga efectos más positivos en el desarrollo de las capacidades de comunicación, lenguaje y pensamiento crítico. En el mismo sentido, Romero Contreras (2012) señala que, al trabajar específicamente la lectura compartida de cuentos, es necesario promover la empatía mediante preguntas o planteamientos que inviten al alumnado a ponerse en el lugar de algún personaje, reflexionar y comentar sus acciones, sentimientos y motivaciones en la historia. Además, la autora explica que, cuando los docentes fomentan que el alumnado relacione el texto con experiencias o emociones conocidas, les resultará más fácil comprenderlo y recordarlo. Por su parte, Colomer (2005) plantea que la discusión grupal sobre los textos promueve la comprensión lectora, ya que gracias a las aportaciones ajenas se enriquece la propia interpretación del texto, lo que permite encontrar sentido a lo leído. La discusión también sirve para que los niños se esfuercen por argumentar con claridad sus propias ideas o perspectivas al hablar sobre lo escrito.

A partir de lo anterior, el propósito de este estudio es describir las características de las interacciones promovidas por una docente de educación preescolar durante una intervención didáctica basada en la lectura compartida de cuentos que logró incrementar la producción de marcas lingüísticas de estados mentales por parte de los niños. Su descripción y análisis resultan de interés porque se trata de una intervención

didáctica mediante interacciones dialógicas en el aula que resultó ser muy efectiva para el desarrollo de habilidades lingüísticas de los niños.

Narración y estados mentales en el desarrollo lingüístico infantil

La narración —tema central de la intervención didáctica que se analiza en el presente trabajo— es el género discursivo que surge más tempranamente en el lenguaje infantil. Es a través de las narraciones que, desde la primera infancia, somos capaces de compartir nuestras dudas, emociones, intereses y, en general, cualquier idea con un sinfín de objetivos (Calsamiglia y Tusón, 2018; Hess Zimmermann y Auza Benavides, 2013; Ochs, 2011). De acuerdo con Labov y Waletzky (1997), las narraciones se estructuran en torno a la presencia de cinco tipos de cláusulas que marcan la funcionalidad del relato y están organizadas secuencialmente: orientación, complicación, evaluación, resolución y coda. Esta estructura permite al narrador dar cuenta tanto de los eventos que busca plasmar mediante su relato como del objetivo que persigue al narrar, lo que constituye la razón de ser de la narración (al respecto véase también Labov, 1972 y Peterson y McCabe, 1983). Eso último es posible, específicamente, gracias a las cláusulas evaluativas o de evaluación.

La evaluación ha sido definida como los juicios, pensamientos y opiniones mediante los cuales el narrador valora por qué un evento es digno de ser narrado. Gracias a las expresiones lingüísticas de evaluación es posible plasmar disposiciones emocionales e ideológicas que se generan alrededor de la problemática que se narra (Labov y Waletzky, 1997; Renkema, 1999). Como señala Ochs (2011), si bien las narraciones pueden versar sobre eventos predecibles, normalmente los sucesos que narramos deben ser dignos de mención. Es decir, quien narra debe considerar si a su interlocutor le resultará interesante, perturbador o sorprendente escucharle. Por tanto, para producir una narración adecuada es indispensable que el hablante sea capaz de evaluar y tomar en cuenta los conocimientos que posee su interlocutor respecto al evento que escuchará. Es decir, quien produce el relato debe estar consciente del estado mental de su interlocutor: debe ser capaz de identificar y anticipar qué es lo que sabe quien le escuchará para asegurarse de que podrá entender la información que le proporciona (Hess Zimmermann y Auza Benavides, 2013; Serra et al., 2000). Por otro lado, también debe

poder considerar y plasmar todos aquellos elementos no tangibles ni observables que acompañan los relatos en torno a los eventos humanos: la información de lo que saben, piensan o sienten los personajes involucrados en las acciones que se narran (el *paisaje de la conciencia*, en términos de Bruner, 1986). Esta capacidad para tomar en cuenta los pensamientos, sentimientos, intenciones y percepciones de los demás (también denominada *teoría de la mente*) surge en el lenguaje infantil durante la edad preescolar, pero su consolidación es muy tardía, incluso muy avanzada la adolescencia (al respecto véase Miller, 2012 y Suzuki y Nomura, 2020).

Dentro de los diversos dispositivos lingüísticos evaluativos con los que contamos al narrar, destacan aquellos términos que expresan aspectos humanos internos que reflejan estados experienciales relacionados con la emotividad, la percepción y la cognición (Alarcón Neve, 2014, 2016, 2018), también denominados *estados mentales*. Alarcón Neve (2016) señala que estos se refieren a aquellas expresiones lingüísticas que se emplean para hablar de emociones, cogniciones e intenciones. De acuerdo con Alvarado (2017), se relacionan con la conciencia de estados internos propios y de otras personas, y están vinculadas con diversas habilidades afectivas y cognitivas como la conciencia de las normas sociales, la empatía hacia los demás y el autoconocimiento. De esta forma, la presencia de marcas de estados mentales en las narraciones infantiles estará motivada, por un lado, por la facilidad que tengan los niños para identificar los estados mentales de los personajes y, por otro, por sus habilidades para producir construcciones sintácticas y semánticas elaboradas (Alvarado, 2017). Por ende, algunas expresiones de estados mentales aparecen de manera más temprana en el lenguaje infantil, como las que denotan sentimientos y emociones que representan afectos que pueden presentarse como negativos y positivos (Ejem. *enojado, triste, feliz, cansado*). Un poco más tarde, surgen aquellas expresiones de deseos e intenciones que guían y controlan el comportamiento en el nivel mental y enfatizan los anhelos del personaje para realizar una acción determinada (Ejem. *querer, desear, decidir, intentar*). Por último, más o menos a partir de los seis años, los niños empiezan a producir expresiones de estados mentales relacionadas con las percepciones y cogniciones de los personajes, y las que se refieren a procesos psicológicos superiores (Ejem. *pensar, conocer, saber, comprender, recordar*). La presencia de este último tipo de expresiones de estados mentales suele ser más tardía porque involucran una mayor complejidad tanto semántica como sintáctica (Alarcón Neve, 2016; Alvarado, 2017).

El rol del adulto en el desarrollo narrativo infantil

La capacidad para narrar comienza a desarrollarse alrededor de los dos o tres años y su adquisición concluye entre los diez y doce (Hess Zimmermann, 2010; Serra et al., 2000). En los primeros años de vida, las narraciones son elaboraciones muy puntuales relacionadas con necesidades propias, con objetos a la vista y, en general, con situaciones inmediatas. Los relatos consisten en la enumeración de una serie de acciones desarrolladas por el protagonista y, generalmente, carecen de una explicitación clara de la causa y las consecuencias de dichas acciones. No obstante, poco a poco, los niños empiezan a complejizar sus relatos y a darles cada vez una mayor relevancia. Al respecto, Hess Zimmermann y Auza Benavides (2013) señalan que, gradualmente y gracias a las interacciones con los adultos que les rodean, los niños comienzan a retomar en sus relatos experiencias dialógicas previas y empiezan a incluir participaciones más elaboradas. En esta relación dialógica, el adulto cede gradualmente al niño la responsabilidad de la construcción narrativa, y este eventualmente se volverá autónomo en el proceso (al respecto véase también Hess Zimmermann y González Ayala, 2021).

La ayuda proporcionada por el adulto juega, por tanto, un papel fundamental en el desarrollo narrativo del niño. Regularmente, consiste en corroborar la información que proporciona el niño y, en caso de que no sea correcta o esté incompleta, intervenir para hacerle ver su error y llevarlo a completar el relato con la finalidad de mantener la coherencia. A este proceso se le denomina *co-construcción narrativa* (Hess Zimmermann y González Ayala, 2021; Serra et al., 2000). Hoff (2014) plantea que hay dos tipos de intervención por parte del adulto en las descripciones de eventos pasados: por una parte, el adulto tiende a reiterar la información proporcionada por el niño mediante intervenciones y preguntas (estilo repetitivo); por otra, elige y plantea preguntas que ayudan al niño a continuar la construcción de la narración (estilo elaborativo). La autora señala que el estilo elaborativo es el que lleva a los niños a desarrollar mejores competencias narrativas.

Uno de los espacios donde es posible desarrollar las habilidades narrativas de los niños es el aula preescolar. De acuerdo con Vernon y Alvarado (2014), durante la educación preescolar, la escuela juega un rol esencial para que los niños aprendan diferentes formas y propósitos de escuchar y hablar. Además, las autoras señalan que, durante los primeros seis años de vida de los niños, las competencias lingüísticas que se promueven tanto en casa como en la escuela resultarán fundamentales para el futuro

desarrollo escolar. En este sentido, las interacciones que se promuevan en el aula preescolar —entre las que destacan las relacionadas con las narraciones como la lectura y la discusión de cuentos— pueden tener una incidencia importante en el desarrollo lingüístico de los niños (Colomer, 2005; Noble et al., 2020; Romero Contreras, 2012).

El habla dialógica para discutir sobre cuentos en el aula

Según Al-Ademi y O'Connor (2021), el concepto de *habla dialógica* se ha utilizado para englobar distintos grados de dialogicidad presentes en las interacciones entre docentes y estudiantes durante las discusiones en clase. A diferencia del intercambio monológico, el diálogo ofrece a los alumnos la posibilidad de interiorizar y apropiarse de las habilidades de razonamiento y argumentación transmitidas de manera lingüística en la conversación. Asimismo, constituye un recurso que favorece el rendimiento académico en áreas como la comprensión lectora y el desarrollo del vocabulario. Al respecto, Ramírez y colaboradores (2020) subrayan la relevancia de analizar el habla de los docentes y los estudiantes durante las actividades escolares, ya que se ha comprobado que su función pragmática tiene un impacto en el desarrollo lingüístico de los niños en la etapa preescolar.

No obstante, son escasas las investigaciones que examinan las interacciones dentro del aula, ya que la mayoría de los estudios que analizan los intercambios niño-adulto se centran en aquellos que ocurren en contextos familiares (Alam et al., 2017). A pesar de lo anterior, existen algunos trabajos que se orientan al análisis del habla dialógica entre docentes y estudiantes, así como a sus efectos en el aprendizaje y en la interacción entre los niños. Estos se discuten a continuación.

Menti y colaboradores (2014) llevaron a cabo una investigación sobre los movimientos conversacionales empleados por maestras de preescolar y primaria para corregir, ampliar o explicar palabras desconocidas a sus alumnos. Sus resultados muestran que las maestras de preescolar tienden a usar más intervenciones dirigidas a nombrar, generalizar y ejemplificar, mientras que las de primaria se enfocan en corregir los errores de los estudiantes cuando usan palabras poco familiares. También se observó que las docentes de preescolar recurren en menor medida a estrategias implícitas, en comparación con las de primaria.

Por su parte, Alam y colaboradores (2017) estudiaron secuencias de interacción de 70 diadas en las que niños de 12 años (tutores) explicaban vocabulario desconocido a niños de cinco años (aprendices) en actividades relacionadas con escritura, lectura de cuentos y vocabulario. Se analizaron las sesiones en las que se identificaron las estructuras conversacionales utilizadas por los tutores, la información transmitida y las estrategias aplicadas para la explicación, como el uso de sinónimos descriptivos, referencias a categorías generales, propiedades específicas o contextualizaciones. Los resultados mostraron que los tutores recurrieron a una variedad de recursos dialógicos y monológicos para facilitar la comprensión de las palabras nuevas.

Ramírez y colaboradores (2020) llevaron a cabo un análisis comparativo de la función pragmática del discurso del docente durante interacciones con los niños en contextos de lectura de cuentos y juego en rincones. Mediante un sistema categorial que distinguía entre comentarios contextuales y solicitudes de información o acción, descubrieron que el habla del docente se adaptaba no solo al tipo de actividad, sino también a los objetivos y acciones implicados.

En una línea semejante, Sartori y colaboradores (2018) analizaron la comunicación en situaciones de lectura y juego entre maestras y niños de preescolar. Las actividades se organizaron en dos tipos —lectura y juego— y, posteriormente, se aplicó un estudio microanalítico de las secuencias, considerando las preguntas de la maestra, las respuestas de los niños y el seguimiento que la docente daba. Los resultados evidenciaron que, durante la lectura, las maestras plantean más preguntas cerradas y literales, mientras que en el juego formulan preguntas abiertas e inferenciales. Las respuestas de los niños fueron más elaboradas frente a preguntas abiertas, en contraste con las respuestas literales ante preguntas cerradas.

Por su parte, Farrow y colaboradores (2025) analizan el habla de docentes en diversas interacciones áulicas con niños de preescolar. Estudian la complejidad del vocabulario y gramática empleadas por los docentes, así como el uso de habla para referirse a experiencias ajenas a la interacción comunicativa (habla sobre eventos pasados y futuros). Sus resultados muestran una relación directa entre el uso de vocabulario complejo por parte de los docentes y su habla sobre eventos pasados y futuros. También señalan que el tipo de vocabulario empleado por los docentes —sobre todo la complejidad gramatical— es predictor del incremento de vocabulario en los niños preescolares.

Al-Ademi y O'Connor (2021) estudiaron la relación entre el discurso dialógico docente y la escritura persuasiva de los alumnos. Para ello, clasificaron el habla de los maestros en tres dimensiones: 1) tipo de pregunta (debatible, semiabierta o tipo cuestionario); 2) tipo de seguimiento (invitación a participar, presión para razonar o promoción de la escucha activa), y 3) nivel de dialogicidad (alto o bajo). Las autoras encontraron que el enfoque dialógico incide de manera positiva en la argumentación oral y escrita de los estudiantes, mientras que las preguntas tipo cuestionario o semiabiertas ejercen un efecto negativo en sus producciones.

A partir de lo anterior, el presente estudio se propone usar las categorías de Al-Ademi (2018) para el análisis de las interacciones entre una maestra de preescolar y su grupo. Lo anterior obedece a que dicho acercamiento permite analizar las interacciones dialógicas en el aula considerando los movimientos conversacionales tanto de la docente como de los alumnos, y valorarlos de acuerdo con sus características.

Problemática

Esta investigación da seguimiento a un estudio que se propuso analizar si las interacciones comunicativas que se establecían entre una docente y sus estudiantes de preescolar —en torno a los estados mentales de los protagonistas de los cuentos— incidían en la producción de marcas lingüísticas de estados mentales en los menores. Dicho estudio se implementó con un grupo de 14 niños que cursaban tercero de preescolar en una escuela privada del estado de Querétaro. En la investigación analizada, se llevó a cabo una intervención didáctica de diez sesiones de alrededor de media hora (dos sesiones por semana a lo largo de cinco semanas), en la que la docente leía un cuento clásico (*La Cenicienta*, *El traje nuevo del emperador*, *El zapatero y los duendes*, entre otros) y, durante la lectura, hacía preguntas al grupo sobre los estados mentales de los protagonistas de los cuentos. Dichas preguntas buscaban que los niños reflexionaran y discutieran sobre tres tipos de estados mentales: sentimientos y emociones, deseos e intenciones, y cognición. En cada sesión, mientras leía el cuento, la docente presentaba al grupo alrededor de 20 preguntas previamente planificadas, las cuales versaban sobre los estados mentales de los protagonistas de los cuentos (Ejem. ¿Por qué creen que el zapatero y su esposa se escondieron para saber quién los ayudaba? ¿Por qué dirá aquí que el primer ministro *fingió* ver la tela? ¿Por qué habrá dicho que sí la veía, si

no era cierto? Aquí dice que la bruja estaba enojada. ¿Por qué creen que se sentía enojada?). Además, hacía uso de los comentarios y preguntas del grupo para llevar a los niños hacia una mayor discusión sobre los estados mentales. De manera previa y posterior a la intervención docente, los participantes del estudio se enfrentaron a una tarea en la que se les solicitó que produjeran una narración a partir del libro de imágenes sin texto *One frog too many* (Mayer y Mayer, 1969). El análisis de las narraciones de los participantes del estudio antes y después de la intervención docente mostró que, gracias a la intervención, hubo un incremento sustancial en el uso de marcas lingüísticas de estados mentales en los niños. Específicamente, se observó un aumento significativo en el uso de vocabulario relacionado con estados mentales de deseos e intenciones de los protagonistas y en el uso de sustantivos y adverbios para indicar estados mentales (para mayor detalle sobre la intervención didáctica y los resultados véase Chacón López, 2021 y Hess Zimmermann y Chacón López, 2022).

Con base en lo anterior, el objetivo particular del presente estudio es describir la interacción dialógica promovida por la docente de preescolar con su grupo, con la finalidad de conocer y describir las características de una interacción comunicativa que promueve el desarrollo lingüístico de los niños. En ese sentido, la pregunta general que guio el presente estudio fue: ¿Qué características presenta el habla dialógica de una docente de preescolar y sus estudiantes durante la lectura de cuentos y discusión de estados mentales de los personajes en una intervención didáctica que logró el desarrollo de habilidades lingüísticas en los niños?

Metodología

Descripción de las interacciones comunicativas analizadas

Como se ha señalado, las interacciones comunicativas analizadas partieron de una secuencia didáctica que tuvo como objetivo la discusión sobre los estados mentales de los protagonistas de cuentos clásicos, con la finalidad de desarrollar en niños de preescolar la capacidad de producir marcas lingüísticas de estados mentales. Dicha intervención fue llevada a cabo durante el ciclo escolar 2020-2021 en un preescolar privado del estado de Querétaro, con un grupo de 14 niños de seis años que cursaban el tercer grado de preescolar. Debido a las restricciones sanitarias derivadas de la pandemia por COVID-19, al realizar la intervención, el grupo se dividió en dos secciones, cada una de siete estudiantes, para poder atenderlos mejor. Puesto que no se observaron diferencias entre grupos, los resultados se reportan de manera unificada.

Todas las sesiones de la intervención fueron grabadas en video y audio. Para el presente estudio se llevó a cabo una cuidadosa revisión del material disponible y se decidió analizar aquellas grabaciones que hubieran sido recuperadas en su totalidad y que permitieran observar los tres momentos de la intervención: parte inicial, desarrollo y parte final. De esta manera, las interacciones analizadas corresponden a las sesiones 2, 6 y 9 de la intervención. Se analizaron un total de 193.61 minutos de interacción. Las interacciones fueron transcritas con base en los siguientes criterios: a) se transcribieron únicamente los fragmentos de interacción que se dieron durante la lectura y discusión de cuentos; b) las partes que la docente retomaba directamente del texto leído se marcaron con cursivas; c) se editaron los errores gramaticales; d) se respetaron las onomatopeyas y se marcaron con XXX las emisiones ininteligibles; e) las pausas se indicaron con tres puntos suspensivos (...); f) las interrupciones de clase por factores externos a la dinámica interna del grupo no se transcribieron, pero sí se transcribió cómo la docente retomaba la actividad y se incluyó una descripción general de la situación; g) la transcripción terminaba cuando la docente concluía el cuento y cerraba la actividad.

Codificación

Para evaluar el habla dialógica presente en las interacciones comunicativas durante la lectura de cuentos se empleó una adaptación de las categorías de Al-Adeimi (2018). En la tabla 1 se describen y ejemplifican las categorías empleadas para codificar el habla

de la docente, mientras que en la tabla 2 aparecen las categorías aplicadas al habla de los estudiantes.

Tabla 1: Codificación del habla dialógica para la docente.

Categoría	Descripción	Ejemplo
T1	La docente anima a los estudiantes a participar o responder a las contribuciones de otros.	<i>D: dice N6 que a lo mejor ya no se acordaba cuando los terminó. Y dice N1 que él piensa que fue magia. ¿Tú qué piensas, N5?</i>
T2	La docente da seguimiento al comentario de un alumno en específico, pidiéndole que aclare, explique o aborde una nueva idea.	<i>D: entonces, ¿qué sientes cuando te lastimas, N5?</i> <i>N5: dolor.</i> <i>D: dolor, ¿y el dolor te hace sentir feliz o triste?</i> <i>N5: triste.</i>
T3	La docente motiva a un estudiante a continuar hablando a través del uso de diversas expresiones que muestren el interés y atención a lo que se está diciendo.	<i>N3: no iba la gente.</i> <i>D: exacto, no iba la gente.</i>
T4	La docente plantea una pregunta abierta o comentario debatible.	<i>D: pero a ver, ¿qué habrá pensado el zapatero cuando vio que los zapatos estaban terminados?</i>
T5	La docente plantea una pregunta semiabierta en la que, si bien no hay una única respuesta correcta, tampoco es completamente debatible.	<i>D: ¿tú te sentirías sorprendido si te invitan a una fiesta?</i>
T6	La docente plantea una pregunta cerrada.	<i>D: ¿cómo se llama cuando tú no le dices la verdad a alguien?</i>

Fuente: elaboración propia a partir de las categorías de Al-Adeimi (2018).

Nota: D= docente, N=niño o niña y se coloca un número para identificar quién realiza la expresión.

Tabla 2: Codificación del habla dialógica para los estudiantes.

Categoría	Descripción	Ejemplo
S1	Un estudiante se dirige a otro estudiante con respecto al contenido temático mediante el uso de marcas lingüísticas explícitas que indican que se refiere a la otra persona (Ejem: <i>lo que tú dices, estoy de acuerdo contigo, no creo que sea lo que dice ella</i>).	No se presentaron.
S2	Un estudiante se refiere de manera explícita a algo que dijo otro estudiante (Ejem: <i>estoy de acuerdo con lo que dijo, también pienso eso, no me gusta su idea</i>).	No se presentaron.
S3	Un estudiante argumenta o explica una idea propia.	N5: <i>feliz.</i> D: <i>¿por qué feliz?</i> N5: <i>porque sabía que no le iba a pasar nada a su hija.</i>
S5	Un estudiante realiza un comentario o respuesta extendida mediante una emisión de más de una cláusula.	N6: <i>podría ser un ratón el que ayuda a hacer las botas porque las botas están doradas.</i>
S6	Un estudiante realiza un comentario o respuesta mínima, de una cláusula simple o menos.	D: <i>¿qué crees que sintieron los papás de la princesa al ver que no se despertaba?</i> N1: <i>feo.</i>

Fuente: elaboración propia a partir de las categorías de Al-Adeimi (2018).

Nota: D=docente, N=niño o niña y se coloca un número para identificar quién realiza la expresión. En la propuesta original de Al-Adeimi (2018) no aparece la categoría S4.

Análisis de datos

A partir de las transcripciones de las interacciones en el aula se cuantificaron, en un primer momento, todos los turnos de la docente y de los estudiantes. Posteriormente, cada turno (docente o estudiante) fue categorizado con base en las categorías de habla dialógica descritas en las tablas 1 y 2. Por último, se llevó a cabo un análisis de corte más

cualitativo, encaminado a observar la relación entre los tipos de intervenciones favorecidas por la docente y las respuestas producidas por los estudiantes.

Resultados

En un primer momento, con la finalidad de observar la relación existente entre los turnos de la docente y aquellos de los estudiantes, se llevó a cabo un análisis de la proporción de turnos presentes en las tres sesiones estudiadas. La tabla 3 muestra los resultados obtenidos.

Tabla 3: Análisis del habla dialógica por turnos.

Sesión	Porcentaje de turnos docente	Porcentaje de turnos estudiantes
2	45.90%	54.10%
6	45.24%	54.76%
9	46.68%	53.32%
Total	45.91%	54.09%

Fuente: elaboración propia.

Como puede observarse, la interacción entre la docente y los estudiantes fue bastante equitativa; es decir, la proporción de turnos que tuvo la docente en comparación con los turnos que presentaron los estudiantes fue muy similar. Este diálogo equitativo entre la docente y los estudiantes puede observarse en el siguiente fragmento de la sesión 9, en el que la docente discute con el grupo en torno al cuento de *La Cenicienta*:

(Secuencia 1)

1 D: Chicos, ¿por qué creen que la madrastra y sus hijas creían que necesitaban vestidos nuevos?

2 N2: Es que la esta creía que no las iban a dejar entrar al baile.

3 D: Pero, ¿por qué?

4 N5: Porque son malas.

5 D: El príncipe no sabía que eran malas, el príncipe invitó a todas... ¿Cómo crees que se tiene que ir a un baile del príncipe?

6 N3: Bonitas.

7 D: ¿Y cómo crees que se ponen bonitas?

8 N4: Con un vestido.

9 D: Sí, con un vestido nuevo. No los van a dejar entrar al baile si no van con vestido nuevo. Por eso es que se decidieron poner guapísimas para ir al baile.

10 N5: No quisieron invitar a Cenicienta porque querían que se quedara a limpiar la casa.

11 N3: Sí la podían invitar.

12 N5: Sí la podrían invitar, pero no tenía ni un vestido nuevo. Cenicienta dijo que sí quería ir a ir al baile, pero su madrastra le dijo que tenía que limpiar la casa.

13 D: Muy bien, N5.

Por otro lado, con base en la codificación descrita en la tabla 1, se realizó un análisis por tipo de turno para la docente. La figura 1 muestra los resultados de dicho análisis.

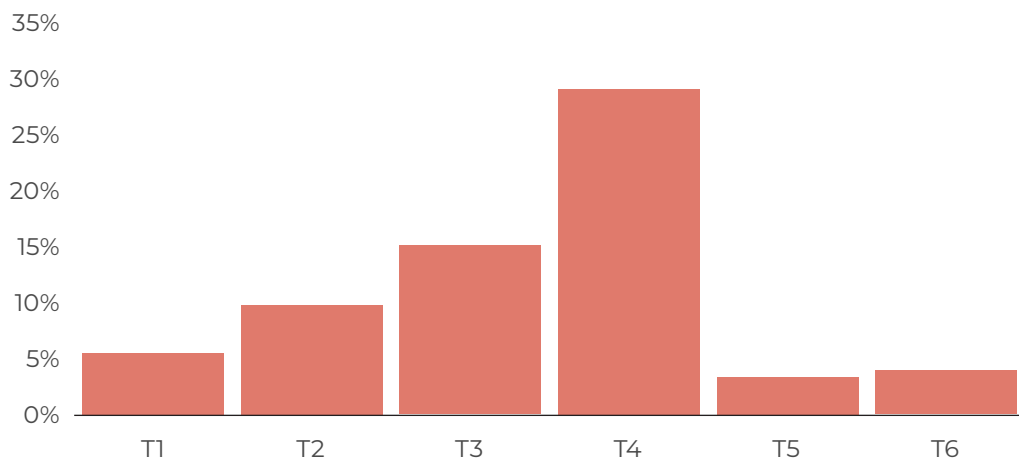


Figura 1: Proporción de tipos de turnos de habla dialógica entre el total de turnos para la docente durante la intervención didáctica. Nota: T1= los motiva a participar, T2= solicita que extiendan su respuesta, T3= da seguimiento al comentario, T4= plantea pregunta abierta, T5= plantea pregunta semiabierta, y T6= plantea una pregunta cerrada. Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar en la figura 1, el ítem con mayor ocurrencia fue el T4 (plantea preguntas abiertas o comentarios debatibles, 30%), seguido del T3 (motiva a un estudiante a continuar hablando a través del uso de diversas expresiones que

muestren el interés y atención a lo que se está diciendo, 15%). Un análisis más profundo confirmó que gran parte de las intervenciones que realizaba la docente para invitar a los estudiantes a participar e involucrarse en la discusión eran a manera de preguntas abiertas y comentarios debatibles. Al respecto, véanse los turnos 1, 3 y 5 en el siguiente fragmento que ocurre durante la lectura del cuento *La Bella Durmiente* en la sesión 2:

(Secuencia 2)

1 D: A ver, N2, casi no he escuchado tu voz. Imagínate que la princesa estuvo dormida 100 años y de repente alguien la despertó y volteó para todos lados y no vio a nadie conocido y no encontró a sus papás. ¿Cómo crees que se sintió?

2 N2: Mal, triste, rara, o sea que no sabía qué pasaba.

3 D: ¿Cómo crees que se sintió la princesa con el príncipe? ¡Ah, caray! ¡Este príncipe me dio un beso y yo estaba dormida! ¿Tú crees que la princesa se sintió bien?

4 N4: No creo.

5 D: Yo creo que si estoy dormida y llega un príncipe y me da un beso, de entrada, yo me sentiría bien asustada. ¡Oigan, ni lo conozco! Hubiera estado mejor que la princesa hubiera estado despierta, ¿no? ¡Oye! (Cambia el tono de voz y muestra el libro) *En aquel instante, la princesa despertó del largo sueño. Maravillado por su belleza, el príncipe pidió su mano.* Oigan chicos, ¿tú te puedes imaginar qué sintió la princesa cuando el príncipe le dijo “¿te quieres casar conmigo?”.

6 N1: Yo sé, feliz y sorprendida.

Por otro lado, resulta de especial interés la presencia de turnos tipo T1 (anima a los estudiantes a participar o responder a las contribuciones de otros) que, si bien no fueron de los más frecuentes (7%), sí fueron intervenciones importantes para la generación de una discusión grupal, pues llevaban a los niños a tener que escucharse entre sí y a participar de manera más conversacional en el aula. Al respecto, véanse los turnos 1, 3 y 5 en el siguiente ejemplo durante la lectura de *El zapatero y los duendes* en la sesión 6:

(Secuencia 3)

1 D: Fíjate (levanta el cuento para todo el grupo). *Un día, el zapatero y su mujer* —que es esta señora la que está aquí (señalando la ilustración)— *decidieron*

que debían hacer alguna cosa para descubrir quién era el misterioso personaje que tanto les estaba ayudando... ¿Qué quiere decir eso de misterioso?

2 N5: Que tiene que investigar qué tenía que hacer.

3 D: Tienen que investigar, muy bien. ¿Qué quiere decir misterioso para ti, N1?

4 N1: Que alguien no se da cuenta. Y que hacen trabajo que él no lo hizo.

5 D: ¿Qué piensan que quiere decir cuando algo es misterioso? ¿Alguien tiene otra idea?

6 N4: Que quieres investigar quién es que hace las cosas.

7 D: Alguien misterioso es alguien que está haciendo algo sin que los demás se enteren. Es como algo que está oculto. Así como el zapatero y su esposa no sabían quién estaba haciendo los zapatos. Era algo oculto, que no podían ver. Y, como dice N4, tenían que investigar.

A continuación, se llevó a cabo el análisis de los tipos de turnos para los estudiantes (figura 2).

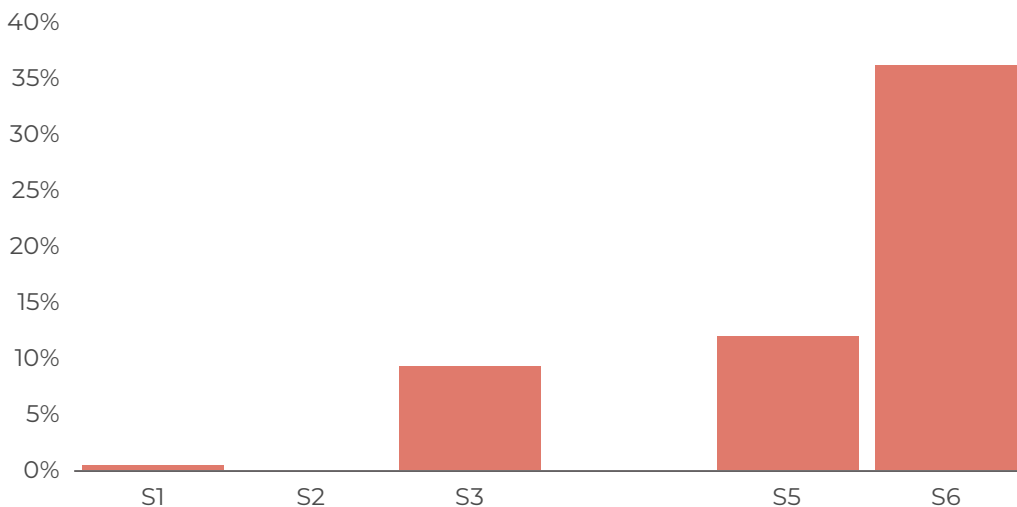


Figura 2: Proporción de tipos de turnos de habla dialógica entre el total de turnos para los estudiantes durante la intervención didáctica.

Nota: S1= comenta con otro estudiante, S2= hace referencia al comentario de su par, S3= argumenta una idea propia, S5= realiza respuesta extendida, y S6= realiza una respuesta mínima. En la propuesta original de Al-Adeimi (2018), no aparece la categoría S4. Fuente: elaboración propia.

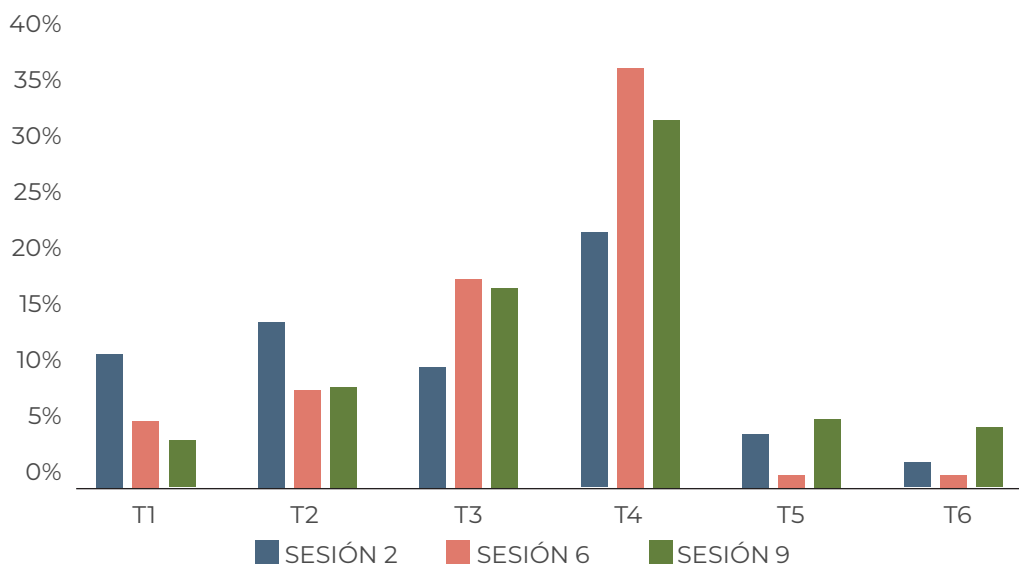


Figura 3: Tipo de turnos de habla dialógica realizados por la docente en cada sesión de la intervención didáctica (proporción de tipos entre total de turnos). Nota: T1= los motiva a participar, T2= solicita que extiendan su respuesta, T3= da seguimiento al comentario, T4= plantea pregunta abierta, T5= plantea pregunta semiabierta, y T6= plantea una pregunta cerrada. Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar en la figura 2, el tipo de intervención con mayor puntaje fue el S6 (realiza un comentario o respuesta mínima, de una cláusula simple o menos, 36%), seguido del S5 (realiza un comentario o respuesta extendida de más de una cláusula, 12%), y el S3 (argumenta o explica una idea propia, 8%). Los tipos S1 y S2 no se presentaron, probablemente debido a la edad de los participantes, así como a la dinámica grupal con la que se trabajó a lo largo de la intervención. Es probable que la alta frecuencia con que apareció el tipo de turno S6 se deba a que los estudiantes tendían a participar con expresiones cortas de una a tres palabras y que esto sucedía, aunque la docente planteara preguntas que los invitaran a extender su respuesta o argumentarla. Cabe señalar que, en general, para los estudiantes de edad preescolar resulta complejo considerar a su interlocutor, compartirle un punto de vista y argumentarlo. Esto pudo haber incidido en la presencia tan frecuente de respuestas breves, como se observa en los turnos 4, 6 y 8 de la secuencia 4, correspondiente a un fragmento de la sesión 6 durante la discusión en torno al cuento *El zapatero y los duendes*:

(Secuencia 4)

1 D: Exacto, los zapatos no le salían ni tan bien ni tan rápido como antes. Los clientes pensaban: este viejito no hace bien los trabajos de zapatos. ¿Cómo crees que se dio cuenta el zapatero que ya no tenía nada de dinero?

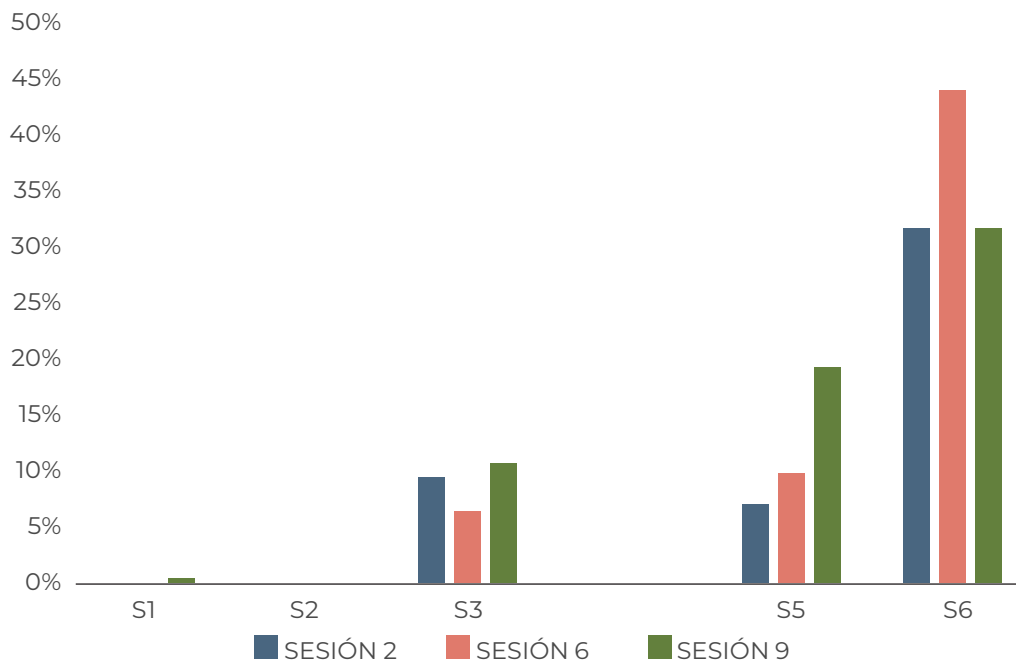


Figura 4: Tipo de turno de habla dialógica realizado por los estudiantes en cada sesión de la intervención didáctica (proporción de tipos entre total de turnos).

Nota: S1= comenta con otro estudiante, S2= hace referencia al comentario de su par, S3= argumenta una idea propia, S5= realiza respuesta extendida, y S6= realiza una respuesta mínima. En la propuesta original de Al-Adeimi (2018), no aparece la categoría S4. Fuente: elaboración propia.

2 N5: No le compraban nada.

3 D: Porque no le compraban zapatos y porque no tenía dinero que le alcanzara.

4 N1: No tenía tela.

5 D: Ok. No tenía dinero para comprar... ¿Qué compras con dinero, chicos?

6 N6: La renta.

7 D: ¿Qué otra cosa hacemos todos los días?

8 N4: Comer.

Finalmente, se realizó un análisis del habla dialógica tanto de la docente (figura 3) como de los estudiantes (figura 4) a lo largo de las sesiones analizadas, con la finalidad de observar si las proporciones de uso de algunos tipos de turnos cambiaban a lo largo del tiempo de intervención.

Como se observa en la figura 3, la categoría T4 incrementó de 22% en la sesión 2 a 36% en la sesión 6. Si bien durante la sesión 9 bajó ligeramente a 31%, es relevante

considerar que el porcentaje de preguntas abiertas aumentó 9% de la sesión 2 a la 9. Como se recordará, esta categoría se refiere a las preguntas abiertas realizadas por la docente. Al respecto, véanse los turnos 1 y 5 de la secuencia 5 que ocurrió durante la lectura de *La Bella Durmiente* en la sesión 2:

(Secuencia 5)

1 D: Oigan, fíjense, entonces, los papás de la princesa estaban preocupados porque no despertaba. Entonces, *el príncipe entró en palacio y vio a la Bella Durmiente del Bosque. Era tan hermosa que no pudo resistirse y la besó.* Oigan, ¿qué creen que sintió el príncipe al verla? Porque aquí dice que *era tan hermosa que no pudo resistirse y la besó.* ¿Tú qué piensas que sintió?

2 N4: Que era tan bonita.

3 D: A ver vamos a tratar de pensar un sentimiento. ¿Cómo te sientes cuando algo está bien bonito?

4 N6: ... Feliz.

5 D: Dice N6 que el príncipe se sintió muy feliz porque encontró una princesa muy hermosa. ¿Tú qué piensas?

6 N5: XXX.

Así mismo, resulta relevante señalar que tanto los tipos de intervenciones T1 como los T2 disminuyeron de la sesión 2 a la sesión 9. Un análisis de estos dos tipos de interacciones mostró que, con el paso de las sesiones, los estudiantes fueron interiorizando la dinámica para la lectura y discusión de cuentos, por lo que la docente tuvo que intervenir cada vez menos en la guía para que los niños pudieran hacer comentarios. A continuación, se presentan dos fragmentos de transcripción que ilustran lo anterior. El primero ocurrió durante la sesión 2 (lectura de *La Bella Durmiente*) y el segundo, durante la discusión del cuento de *La Cenicienta* en la sesión 9:

(Secuencia 6)

1 D: Chicos, entonces, aquí dice que bien enojada la bruja malvada llegó a la fiesta. ¿Tú cómo crees que se sintieron los invitados cuando la bruja mala llegó?

2 N1: Asustados.

3 D: ¿Asustados? ¿Tú cómo te sentirías, N2? Piénsale, la bruja llegó bien enojada a la fiesta y dice N7 que se sentiría asustada. ¿Ustedes que piensan?

4 N2: Sí, también.

5 GRUPO: Yo también, yo también...

6 D: ¿Están de acuerdo con que los invitados estaban asustados cuando llegó la bruja mala?

7 GRUPO: Sí.

(Secuencia 7)

1D: Chicos, ¿por qué creen que las hermanastras piensan que Cenicienta no debe ir al baile?

2 N3: Porque no quieren que se vaya de la casa

3 GRUPO: XXX.

4 D: O sea, pero, ¿por qué?

5 N3: Porque no quieren que vaya porque tiene que limpiar la casa.

6 D: Muy bien. ¿Tú qué piensas, N6?

7 N6: Piensan que Cenicienta es su sirvienta y que no es bonita y que no tiene ningún vestido bonito y que no tiene nada de dinero para comprar.

8 D: Muy bien, es lo que decía N3. Porque además se tiene que quedar a limpiar. ¿Tú qué piensas?

9 N5: Que ellas sean las que limpian todo y que Cenicienta no haga todo.

Por otro lado, en el caso de la categoría T2, que se refiere a las intervenciones docentes que solicitan clarificaciones o expansiones a una respuesta dada, también se observó un decremento entre sesiones. Resulta interesante cómo el decremento de este tipo de intervenciones (figura 3) parece corresponder con el incremento de turnos tipo S5 (comentarios o respuestas extendidas) por parte de los estudiantes (figura 4). Parecería que, conforme avanzaron las sesiones, los niños fueron cada vez más capaces de elaborar respuestas extendidas y, por lo tanto, la docente no se vio en la necesidad de intervenir tanto para que los niños expandieran sus comentarios. Al respecto, véanse la secuencia 8 (lectura de *La Bella Durmiente* en la sesión 2) y la secuencia 9 (lectura de *La Cenicienta* en la sesión 9):

(Secuencia 8)

1 D: Oye, fíjate. Aquí dice que la bruja llegó muy enojada y le puso un maleficio a la princesa. ¿Cómo crees que se sintieron todos los invitados de la fiesta cuándo llegó la bruja bien enojada? ... Cuando pasa algo que no esperas, ¿cómo te sientes?

2 N6: Sorprendido.

3 D: Sorprendido y ¿algo más?

4 N6: Como si algo no te gustara y sorprendido.

(Secuencia 9)

1 D: ¿Por qué crees que la madrastra no ponía a limpiar también a las hermanastras de Cenicienta? ¿Por qué solo a Cenicienta?

2 N3: Porque tenían flojera.

3 N1: Y la hermanastra no pensaba que era mala. Pensaba que era normal.

4 D: Porque tenían flojera, ok, ok.

5 N5: Porque eran sus hijas sí las dejaban hacer lo que ellas querían.

Por otro lado, un análisis adicional de las secuencias 1 y 9, ambas correspondientes a la sesión 9 durante la lectura de *La Cenicienta*, muestra otro aspecto interesante que se empieza a hacer presente conforme avanzan las sesiones de la intervención docente. Vale la pena retomar algunos turnos de la secuencia 1 para recordarla:

(Fragmento de la secuencia 1)

7 D: ¿Y cómo crees que se ponen bonitas?

8 N4: Con un vestido.

9 D: Sí, con un vestido nuevo. No los van a dejar entrar al baile si no van con vestido nuevo. Por eso es que se decidieron poner guapísimas para ir al baile.

10 N5: No quisieron invitar a Cenicienta porque querían que se quedara a limpiar la casa.

11 N3: Sí la podían invitar.

12 N5: Sí la podrían invitar, pero no tenía ni un vestido nuevo. Cenicienta dijo que sí quería ir a ir al baile, pero su madrastra le dijo que tenía que limpiar la casa.

13 D: Muy bien, N5.

Como puede observarse en los turnos 10 y 11, durante la discusión se da un desacuerdo entre N5 y N3 que se resuelve en el turno 12, cuando N5 da una síntesis colaborativa para llegar a un consenso. Algo similar ocurre en los turnos 2, 3 y 5 de la secuencia 9, donde se observa que los niños N3, N2 y N1 colaboran a través de la discusión para llegar a una conclusión mediada únicamente por el turno 4 de la docente que solo es reiterativa de lo dicho por N3 (intervención tipo T3). Lo anterior muestra que, a

lo largo de las sesiones, los estudiantes empiezan a llevar a cabo discusiones cada vez más autónomas, producto de la práctica continua que ha implementado la docente a lo largo de las sesiones previas.

En suma, los resultados del análisis del habla dialógica presente en nuestro estudio evidencian que la interacción entre la docente y los estudiantes se caracterizó por un equilibrio participativo, sustentado principalmente en el empleo de preguntas abiertas y comentarios debatibles que propiciaron la reflexión y el intercambio grupal. Si bien la mayoría de las intervenciones de los niños fueron de carácter breve, se identificó un incremento progresivo en la producción de respuestas más elaboradas y colaborativas, lo cual se vincula con la disminución de las intervenciones docentes orientadas a solicitar aclaraciones o expansiones. Estos hallazgos ponen de manifiesto un proceso de apropiación gradual de la dinámica de lectura y diálogo que derivó en una mayor autonomía de los niños tanto en la elaboración de respuestas como en su participación en la interacción conversacional dentro del aula.

Discusión


El presente trabajo tuvo como objetivo analizar las características de una interacción comunicativa en el aula de preescolar que logró promover el desarrollo lingüístico de los niños en torno a la discusión sobre los estados mentales de los personajes de los cuentos. Los resultados derivados del análisis de los movimientos conversacionales tanto de la docente como de los alumnos en nuestro estudio muestran, en un primer momento, que los turnos de estudiantes y docente fueron bastante similares en cantidad, pues estuvieron cercanos a 50%, lo que indica una participación equitativa durante el transcurso de las sesiones. Al respecto, Al-Adeimi y O'Connor (2021) señalan que el discurso dialógico en el aula —como el que se observó en nuestro estudio— favorece el desempeño académico de los estudiantes, puesto que les brinda la oportunidad de internalizar y apropiarse de habilidades de razonamiento y argumentación transmitidas lingüísticamente durante las discusiones.

En lo que se refiere al análisis de las intervenciones de la docente, nuestros resultados mostraron que predominaron los turnos en los que la maestra involucraba a los estudiantes para participar en la discusión grupal. Para ello, hacía un frecuente uso de preguntas abiertas, peticiones a los estudiantes para continuar hablando o argumentar

mejor sus respuestas, y solicitudes de opinión sobre lo expresado por otros niños. Todo esto muestra que la docente buscaba incluir a todos los niños en la discusión y valoraba las intervenciones de cada estudiante. Esto posiblemente ocasionó el incremento en las habilidades lingüísticas de los niños, dado que, como señalan investigaciones previas (Muhinyi et al., 2019; Noble et al., 2020; Romero et al., 2017, Solé, 2014), la lectura compartida y las discusiones sobre los textos llevan a los niños a tener conversaciones con un mayor nivel de abstracción, que involucran una mayor capacidad de análisis e inferencias, así como los llevan a ampliar su vocabulario y capacidades sintácticas y narrativas. De igual manera, se observó que el habla favorecida por la docente en torno a los cuentos llevó a los estudiantes a reflexionar y referirse a situaciones externas a la interacción comunicativa, aspecto que pudo haber incidido también en su desarrollo léxico (Farrow et al., 2025).

Por su parte, en lo que se refiere a los turnos de los estudiantes, nuestros datos mostraron que las intervenciones de los niños fueron, sobre todo, cortas. Además, se observó que los estudiantes tuvieron dificultades para referirse mediante marcas lingüísticas explícitas a algún otro estudiante o a un comentario dado por otro estudiante (ausencia de respuestas tipo S1 y S2), a pesar de que la docente realizó intervenciones adecuadas y enfocadas en las necesidades e intereses del grupo. Lo anterior probablemente se debe a la edad de los niños y a la dificultad cognitiva que representa, durante las etapas preescolares, expresar respuestas extendidas (Serra et al., 2000), además de que se trata de intervenciones que han sido señaladas como complejas incluso para estudiantes de nivel secundaria (Al-Adeimi, 2018). Sin embargo, resulta interesante señalar que, a lo largo de las sesiones, gracias a las intervenciones de habla dialógica por parte de la docente —particularmente mediante el uso de preguntas abiertas— los turnos de los alumnos incrementaron tanto en extensión como en cantidad. Es decir, conforme avanzaron las sesiones, los alumnos participaron cada vez más veces y también realizaron intervenciones más elaboradas y colaborativas. Por su parte, a lo largo de las sesiones, la docente pudo incluir cada vez más preguntas abiertas debatibles, pues disminuyó la necesidad de tener que dirigir a los niños mediante intervenciones que solicitaran respuestas más largas o clarificaciones: las discusiones en el aula se hicieron cada vez más conversacionales y participativas. En ese sentido, nuestros datos muestran que, tal como señalan algunas investigaciones (Farrow et al., 2025; Ramírez et al. 2020; Romero, 2012; Sartori et al., 2018), el tipo de habla promovida por la docente juega un papel importante en el desarrollo del habla de los niños en el nivel preescolar.

Derivado de todo lo anterior, podemos señalar que el habla dialógica que la docente de nuestro estudio promovió durante las sesiones de lectura y discusión de cuentos en el aula influyó positivamente en los aprendizajes de sus alumnos, sobre todo, en lo referente a la expresión de estados mentales de los personajes de la narración. Asimismo, es posible resaltar que, a diferencia del habla monológica que suele presentarse en las aulas, el habla dialógica y las interacciones tanto entre docente y alumno como entre alumnos—incluso aunque estas últimas aparecieron solo propiciadas por la docente—favorecieron la producción de argumentos, opiniones y respuestas cada vez más elaborados por parte de los niños.

Del presente estudio se desprende, por tanto, que promover la participación de los estudiantes de preescolar durante la lectura de cuentos puede propiciar que estos se motiven y se sientan partícipes de la lectura. A su vez, señala que es importante que los docentes no se conformen con obtener respuestas mínimas por parte de sus estudiantes y que, en cambio, busquen promover participaciones más extensas y elaboradas, pues estas impactarán positivamente en su desarrollo lingüístico. En ese sentido, podemos concluir que una intervención mediante el habla dialógica en el aula preescolar puede incidir, de manera importante, en el desarrollo del lenguaje de los niños. Queda abierto, para futuras investigaciones, indagar sobre el papel que juega el habla dialógica en otro tipo de intervenciones didácticas de lengua, en poblaciones de otras edades y de características diferentes a las de los niños del presente estudio, y en grupos con una mayor cantidad de estudiantes. 

Referencias

- Al-Adeimi, Shireen. *Talking to Learn: Investigating the Relationship Between Classroom Discussion and Persuasive Writing*. 2018. Universidad de Harvard, tesis de doctorado.
- Al-Adeimi, Shireen y Catherine O'Connor. "Exploring the relationship between dialogic teacher talk and students' persuasive writing". *Learning and Instruction*, vol. 71, 2021, pp. 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101388>
- Alam, Florencia, et al. "¿Sabés qué es...? Explicaciones de niños tutores en torno a vocabulario no familiar. Un estudio con niños de poblaciones urbano marginadas de Argentina. *Revista Costarricense de Psicología*, vol. 36, núm. 2, 2017, pp. 83-103. <http://hdl.handle.net/11336/44730>

- Alarcón Neve, Luisa Josefina. "Evaluación de estados mentales de personajes por medio de construcciones adjetivales en cuentos de niños escolares". *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil*, editado por Rebeca Barriga Villanueva, El Colegio de México, 2014, pp. 143-172.
- Alarcón Neve, Luisa Josefina. "Desarrollo de estrategias lingüístico-discursivas narrativas: lo logrado o no durante la educación básica". *Reflexiones propuestas para mejorar la competencia comunicativa*, editado por Ludivina Cantú Ortiz, Marco Antonio Cárdenas Nava, María Eugenia Flores Treviño, Rosa Ma. Gutiérrez García y Xochitl Magdalena Muñoz Gallardo, Universidad de Nuevo León, 2016, pp. 51-76.
- Alarcón Neve, Luisa Josefina. "Complejidad sintáctica de las expresiones de estados mentales: Análisis basado en un corpus de narraciones infantiles". *Sentido y gramática en el español*, editado por Sergio Bogard, El Colegio de México, 2018, pp. 257-285.
- Alvarado Velázquez, Edith Quitzé. *Expresiones de estados mentales y complejidad sintáctica en narraciones de recuento y cuento de niños finalizando la escuela primaria*. 2017. Universidad Autónoma de Querétaro, tesis de licenciatura.
- Argüelles Gutiérrez, Ana Cecilia. *Análisis de una intervención docente enfocada al desarrollo de estados mentales en la narración de niños en edad preescolar*. Universidad Autónoma de Querétaro, tesis de maestría. <https://ri-ng.uaq.mx/handle/123456789/9760>
- Banco Mundial y Unesco. *Comunicado de Prensa: Banco Mundial e Instituto de Estadística de la UNESCO unen fuerzas para ayudar a los países a medir el aprendizaje de estudiantes*. 4 de julio de 2019, <https://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2019/07/03/world-bank-unesco-institute-for-statistics-join-forces-to-help-countries-measure-student-learning>
- Bruner, Jerome. *Actual Minds, Possible Worlds*. Universidad de Harvard, 1986.
- Calsamiglia, Helena y Amparo Tusón. *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*. 3era. ed., Ariel, 2018.
- Chacón López, Korema. *Desarrollo de estados mentales en la narración: una intervención didáctica en niños de preescolar*. 2021. Universidad Autónoma de Querétaro, tesis de maestría.
- Colomer, Teresa. *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. Fondo de Cultura Económica, 2005.
- Farrow, JeanMarie, Barbara Wasik y Annemarie Hindman. "Exploring the relations between teachers' high-quality language features and preschoolers and

- kindergarteners' vocabulary learning". *Journal of Child Language*, vol. 52, 2025, pp. 1338-1366. <https://doi.org/10.1017/S0305000924000485>
- Hess Zimmermann, Karina. *Saber lengua. Lenguaje y metalenguaje en los años escolares*. El Colegio de México, 2010.
- Hess Zimmermann, Karina y Alejandra Auza Benavides. "Las narraciones como una ventana para mirar el lenguaje y la cognición de los niños". *¿Qué me cuentas? Narraciones y desarrollo lingüístico en niños hispanohablantes*, editado por Alejandra Auza Benavides y Karina Hess Zimmermann, Universidad Autónoma de Querétaro, Hospital Dr. Manuel Gea González, Ediciones De Laurel, 2013, pp. 7-24.
- Hess Zimmermann, Karina y Korema Chacón López. "Leer y discutir cuentos para desarrollar expresiones de estados mentales en preescolares". *Los estudios sobre la enseñanza del español y las matemáticas en educación básica, hoy*, editado por Blanca Araceli Rodríguez Hernández, Erika García Torres y Amanda Cano Ruiz, Ediciones y Gráficos Eón, 2022, pp. 223-248.
- Hess Zimmermann, Karina y Sandra Erika González Ayala. "Evaluación de estados mentales en narraciones co-construidas por adultos y niños de edad preescolar". *Signos Lingüísticos*, vol. 17, núm. 33, 2021, pp. 60-99. <https://signoslinguisticos.izt.uam.mx/index.php/SL/article/view/298>
- Hoff, Erika. *Language Development*. Wadsworth, 2014.
- Labov, William. *Language in the Inner City*. University of Pennsylvania Press, 1972.
- Labov, William y Joshua Waletzky. "Narrative analysis: oral versions of personal experience". *Journal of Narrative and Life History*, vol. 7, núm. 1-4, 1997, pp. 3-38. <https://doi.org/10.1075/jnlh.7.02nar>
- Mayer, Mercer y Marianna Mayer. *One Frog Too Many*. Puffin Pied Piper, 1969.
- Menti, Alejandra, et al. "Conversar y enseñar las palabras: Análisis de los movimientos conversacionales que ponen en juego las maestras durante la enseñanza de palabras en el jardín de infantes y en la escuela primaria de Argentina". *A linguagem oral e escrita no contexto da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: situações de pesquisa no Brasil e na Argentina*, editado por Gabriela Medeiros Nogueira, Universidade Federal do Rio Grande, FURG, 2014, pp. 55-79.
- Miller, Scott. *Theory of Mind: beyond the preschool years*. Psychology Press, 2012.
- Noble, Claire, et al. "The Impact of Interactive Shared Book Reading on Children's Language Skills: A Randomized Controlled Trial". *Journal of Speech, Language, and*

- Hearing Research*, vol. 63, 2020, pp. 1878-1897. https://doi.org/10.1044/2020_JSL-HR-19-00288
- Ochs, Elinor. "Narrativa". *El discurso como estructura y proceso*, coordinado por Teun A. Van Dijk, Gedisa, 2011, pp. 271-303.
- Peterson, Carole y Allysa McCabe. *Developmental Psycholinguistics: Three Ways of Looking at a Child's Narrative*. Plenum Press, 1983.
- Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA). *Resultados clave-México*. OCDE, 2018, https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf
- Ramírez, Laura et al. "'Ahora vamos a...': la función pragmática de las emisiones docentes en situaciones de juego y lectura de cuento". *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, vol. 12, núm. 1, 2020, pp. 133-134. <http://hdl.handle.net/11336/193186>
- Renkema, Jan. *Introducción a los estudios sobre el discurso*. Gedisa, 1999.
- Romero Contreras, Silvia. *Lectura compartida en la escuela con el programa de entrenamiento en lectura escolar (ELE). Segundo ciclo de preescolar*. Universitaria Potosina, 2012.
- Romero Contreras, Silvia et al. "Identificación de prácticas relacionadas con el lenguaje, la lectura y la escritura en familias costarricenses". *Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 7, núm. 3, 2007, pp. 1-15. <https://doi.org/10.15517/aie.v7i3.9284>
- Sartori, Mariana et al. "Interacción comunicativa entre maestras y niños/as de jardín de infantes en situaciones de juego y lectura de cuentos. Un análisis de las secuencias de pregunta, respuesta y seguimiento en el aula". *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, suplemento, 2018, pp. 88-89.
- Serra, Miquel et al. *La adquisición del lenguaje*. Ariel, 2000.
- Solé, María Rosa. "El andamiaje del adulto y su incidencia en la producción de narraciones en una población infantil". *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil*, editado por Rebeca Barriga Villanueva, El Colegio de México, 2014, pp. 201-227.
- Suzuki, Takaaki y Jun Nomura. "Mental state verbs used by mother-child dyads in Japanese and English: Implications for the development of Theory of Mind". *First Language*, vol. xL, núm. 1, 2020, pp. 84-106. <https://doi.org/10.1177/0142723719892786>
- Vernon, Sofía y Mónica Alvarado. *Aprender a escuchar, aprender a hablar. La lengua oral en los primeros años de escolaridad. Materiales para apoyar la práctica educativa*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2014.