

Dispositivos pedagógicos y focos de experiencias de los y las estudiantes de escuelas secundarias emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental

Autor:

Dafunchio, Sofía

Tutor:

Grinberg, Silvia Mariela

2019

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Doctora de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Ciencias de la Educación.

Posgrado



Doctorado en Educación
Secretaría de Posgrado
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

**LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE
DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE
DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON
NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO
MARGINADAS**

Tesis para optar al Doctorado

Doctoranda: Lic. Florencia Alam
Directora y Consejera de estudios: Dra. Celia R. Rosemberg
Codirectora: Dra. Virginia Unamuno

-Febrero 2014-

Agradecimientos

Quiero expresar mi reconocimiento al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), a la Secretaría de Ciencia y Técnica (SECyT), al Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Psicología Matemática y Experimental (CIIPME) y sus autoridades, la Dra. Cristina Richaud de Mintzi y el Dr. Eduardo Moreno.

A mi Directora de tesis, Dra. Celia Renata Rosemberg, agradezco la colaboración constante en el proceso de investigación así como también el esfuerzo dedicado a la discusión y a la cuidadosa lectura y corrección de las sucesivas versiones de este trabajo.

A mi Codirectora, Dra. Virginia Unamuno, por sus valiosas sugerencias y correcciones.

También deseo expresar mi agradecimiento a las Dras. Rosemberg y Borzone por permitirme formar parte de su equipo de trabajo y desempeñarme profesionalmente en los espacios que coordinan.

Agradezco a todos los compañeros del equipo del CIIPME (Alejandra Stein, Josefina Arrúe, Maia Migdalek, Carla Giordano, Gladys Ojea, Emilse Barrial, María Elena Benítez, Soledad Manrique, Alejandra Menti, Dolores Plana, Victoria Gasparini, Vanesa de Mier, Ma. Luisa Silva, Juan Cava y Juan Andrés Salinas) por la colaboración brindada en distintas instancias del trabajo.

Sobre todo, a Maia, Ale y Jose, por todas las formas en las que compartimos el trabajo en equipo, por sus aportes a esta tesis y por la gratificación de la tarea compartida.

A Celine Keller y a Mónica Gruszczanski por la realización de las imágenes que se utilizaron para elicitación de las narrativas de ficción.

Deseo expresar mi profundo agradecimiento a todos los docentes, directivos y especialmente a los niños de la escuela Lasalle de Gonzalez Catán por haberme permitido realizar la investigación.

Quiero agradecer muy especialmente a mi padres, Roberto y Cristina, y a mis hermanas, Julieta, Paula, Marcela y María por el apoyo incondicional de siempre.

A Christian por estar y compartir conmigo la vida.

ÍNDICE

Resumen	1
Introducción general	4
Parte I	
Principales líneas de investigación y perspectivas teóricas y metodológicas en el estudio de las interacciones entre niños en la producción de narrativas	9
Capítulo 1 Investigaciones Antecedentes	10
1.1. El estudio de las interacciones entre niños	11
1.1.1. Las investigaciones sobre la cultura de pares	12
1.1.2. Las investigaciones sobre las interacciones entre niños en los estilos de crianza	13
1.1.3. El impacto de las interacciones entre niños en el desarrollo cognitivo	15
1.1.3.1. Las investigaciones en el marco de la psicología social evolutiva	15
1.1.3.2. Las investigaciones en el marco de la psicología sociocultural	17
1.1.4. El impacto de la colaboración en el aprendizaje escolar	22
1.2. Las investigaciones sobre la producción de narrativas por niños pequeños	25
1.2.1. Narrativas de experiencia pasada	25
1.2.2. Narrativas de un evento futuro	29
1.2.3. Narrativas de ficción	31
1.3. Las investigaciones sobre narrativas en contextos interaccionales	40
1.3.1. El estudio del impacto de la interacción en el desarrollo y el desempeño narrativo	41
1.3.2. El estudio de las narrativas desde el análisis conversacional	50
Capítulo 2	
Encuadre teórico	54
2.1. El desarrollo lingüístico, discursivo y cognitivo infantil. El papel de la interacción social	55

2.2. El desarrollo del discurso narrativo	60
2.3. La conversación como “matriz” del desarrollo narrativo	65
Capítulo 3	74
Encuadre metodológico	
3.1. La focalización teórico-metodológica del objeto de estudio	75
3.2. La estrategia metodológica general	79
3.2.1. Participantes	79
3.2.2. El diseño específico de la investigación	80
3.3. Las técnicas de recolección y análisis de la información empírica	81
3.3.1. Obtención de información empírica	81
3.3.2. Transcripción	84
3.3.3. Análisis de la información	85
Parte II	
La producción de narrativas por parte de niños pequeños de poblaciones urbano marginadas. Desempeño individual y en situaciones de interacción	86
Capítulo 4	
La producción de una narrativa de ficción en situaciones de desempeño individual y en interacción con niños de igual edad y con niños mayores	87
4.1. Introducción	88
4.2. Procedimientos metodológicos	90
4.2.1. Corpus	90
4.2.2. Materiales	90
4.2.3. Obtención y transcripción de la información empírica	91
4.2.4. Análisis de la información empírica	91
4.2.4.1. Estudio 1: El análisis de la coherencia narrativa	91
4.2.4.2. Estudio 2: El análisis de la construcción interaccional de las narrativas	100
4.3. Resultados	101
4.3.1. Estudio 1: Resultados del análisis comparativo del desempeño narrativo individual con el desempeño en interacción con un par y con un niño mayor	101
4.3.1.1. El esquema narrativo	101
4.3.1.2. Recursos que contribuyen a una mayor	104

densidad de información	
4.3.1.3 Conectores empleados	106
4.3.1.4. Recursos correferenciales	109
4.3.1.4.1. Comparación de los recursos endofóricos, exofóricos y ambiguos empleados en las condiciones de desempeño individual y las condiciones de interacción con un niño mayor y con un niño de igual edad	110
4.3.1.4.2. Diferencias entre los recursos utilizados por participante -protagonista, personaje secundario, objeto- en cada condición	113
4.3.1.5. El uso de gestos deícticos en la construcción de la narrativa	117
4.3.2. Estudio 2: Resultados del análisis de los procesos interaccionales en la construcción de un relato de ficción en situaciones de interacción con niños de igual edad y con niños mayores	119
4.3.2.1. Los roles narrativos	119
4.3.2.1.1. Los roles narrativos adoptados por los niños en la condición de interacción con un niño mayor	119
4.3.2.1.2. Los roles narrativos adoptados por los niños en la condición de interacción con un niño de igual edad	141
4.3.2.2. El proceso interaccional: diagramas de flujo	156
4.4. Discusión. La producción de narrativas de ficción en situaciones interactivas y no interactivas en el marco de los resultados de otras investigaciones	161
Capítulo 5 La producción de una narrativa sobre un evento futuro en situaciones de desempeño individual y en interacción con niños de igual edad y con niños mayores	172
5.1. Introducción	173
5.2. Procedimientos metodológicos	174

5.2.1. Corpus	174
5.2.2. Obtención y transcripción de la información empírica	175
5.2.3. Análisis de la información empírica	175
5.2.3.1. Estudio 1: Los recursos discursivos empleados en la configuración de la coherencia narrativa	175
5.2.3.2. Estudio 2: La construcción interaccional de las narrativas	182
5.3. Resultados	182
5.3.1. Estudio 1: Resultados del análisis comparativo de la producción de narrativas de futuro en tres condiciones: desempeño individual, en interacción con un par y en interacción con un niño mayor	182
5.3.1.1. La estructura narrativa	183
5.3.1.2. El tipo de información al que recurren los niños para construir la narrativa	186
5.3.1.3. Marcos de referencia temporal	188
5.3.1.4. Términos temporales y conectores	191
5.3.1.5. Movimientos cinésicos	192
5.3.2. Estudio 2: Resultados del análisis de los procesos interaccionales en la construcción de una narrativa de un evento futuro en situaciones de interacción con niños de igual edad y con niños mayores	195
5.3.2.1. Los roles narrativos	195
5.3.2.1.1. Los roles narrativos adoptados por los niños en la condición de interacción con un niño mayor	195
5.3.2.1.2. Los roles narrativos adoptados por los niños en la condición de interacción con un niño de igual edad	211
5.3.2.2. El proceso interaccional: diagramas de flujo	225
5.4. Discusión. La producción de narrativas de eventos futuros en situaciones interactivas y no interactivas en el marco de los resultados de otras investigaciones	227
Capítulo 6	
La producción de una narrativa de experiencia personal pasada en	

situaciones de desempeño individual y en interacción con niños de igual edad y con niños mayores	238
6.1. Introducción	239
6.2. Procedimientos metodológicos	240
6.2.1. Corpus	240
6.2.2. Obtención y transcripción de la información empírica	241
6.2.3. Análisis de la información empírica	241
6.2.3.1. Estudio 1: Los recursos discursivos empleados en la configuración de la coherencia narrativa	241
6.2.3.2. Estudio 2: La construcción interaccional de las narrativas	246
6.3. Resultados	247
6.3.1. Estudio 1: Resultados del análisis comparativo de los recursos discursivos en las narrativas de experiencia pasada individuales y en interacción con un par y con un niño mayor	247
6.3.1.1. La estructura narrativa	247
6.3.1.2. Marcos de referencia temporal	250
6.3.1.3. Términos temporales y conectores	252
6.3.1.4. Movimientos cinésicos	254
6.3.2. Estudio 2: Resultados del análisis de los procesos interaccionales en la construcción de una narrativa de un evento pasado en situaciones de interacción con niños de igual edad y con niños mayores	257
6.3.2.1. Los roles narrativos	257
6.3.2.1.1. Los roles narrativos adoptados por los niños en la condición de interacción con un niño mayor	257
6.3.2.1.2. Los roles narrativos adoptados por los niños en la condición de interacción con un niño de igual edad	268
6.3.2.2. El proceso interaccional: diagramas de flujo	277
6.4. Discusión. La producción de narrativas de experiencia personal pasada en situaciones interactivas y no interactivas en el marco de los resultados de otras investigaciones	279

Capítulo 7	
Conclusiones generales. El papel de la interacción en la producción discursiva. Implicancias para la educación	288
Referencias bibliográficas	297
Parte III	
Anexos	328
Anexo I	
Secuencias de imágenes empleadas para la elicitación de las narrativas de ficción	329
Secuencia de imágenes empleadas para la elicitación de las narrativas en la condición de interacción con un niño mayor	330
Secuencia de imágenes empleadas para la elicitación de las narrativas en la condición de interacción con un niño de la misma edad	331
Secuencia de imágenes empleadas para la elicitación de las narrativas en la condición de desempeño individual	332
Anexo II	
Capítulo 8: Historia natural de la investigación	333

Resumen

La presente investigación se propone contribuir al conocimiento del desempeño narrativo de niños pequeños -4 años de edad- que viven en poblaciones urbano-marginadas. El análisis considera cómo la interacción con otros niños -pares y niños mayores- afecta el desempeño narrativo infantil. Con este objeto, en la investigación se analiza la producción de tres tipos de narrativas inducidas: narrativas de eventos futuros, relatos de experiencia personal pasada y narrativas de ficción en tres condiciones: interacción con un niño de igual edad, interacción con un niño mayor (12 años) y desempeño individual. El análisis atiende a los recursos verbales y no verbales empleados por los niños para configurar la coherencia de los relatos, así como también al proceso interaccional por medio del cual se negocia y construye la narrativa en las condiciones de interacción.

El encuadre teórico de esta investigación recupera conceptos relativos al desarrollo narrativo y al impacto de las interacciones sociales sobre este desarrollo (Nelson, 1996, 2007). Asimismo se integran conceptos desarrollados por el análisis de la conversación (Schegloff, Jefferson y Sacks, 1974; Goodwin, 2007) y la sociolingüística interaccional (Gumperz, 1982).

La compleja interrelación de aspectos que configura el objeto de estudio de esta investigación puso de manifiesto la necesidad de abordarlos recurriendo al empleo combinado de estrategias metodológicas: un diseño cuasiexperimental que permitió la elicitación de relatos comparables; el análisis cualitativo y cuantitativo de los recursos que configuran la estructura discursiva de los relatos; y estrategias cualitativas para llevar a cabo el microanálisis discursivo de la construcción interaccional de los relatos en las situaciones de interacción con un par y con un niño mayor. Se realizó en primer lugar un análisis de los recursos discursivos que emplean los niños para establecer la coherencia en los relatos, comparando el desempeño individual de los niños con su desempeño cuando producen las narraciones en las situaciones de interacción con niños de igual edad y cuando relatan con niños de 12 años. Esta

comparación se llevó a cabo en base a categorías elaboradas en el marco de investigaciones previas (Stein y Glenn, 1978; Hudson, 2002; Halliday, 1976), así como también en base a categorías elaboradas en el marco de la presente investigación por medio del Método Comparativo Constante (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1991). En una segunda instancia se analizó cualitativamente la construcción interaccional de las narraciones atendiendo a la información verbal y no verbal que despliegan los niños en la situación de interacción combinando el Método Comparativo Constante con herramientas conceptuales de la sociolingüística interaccional (Gumperz, 1982; Goodwin, 2006). Mediante este análisis se intentó dar cuenta de algunas de las diferencias observadas en los recursos discursivos empleados por los niños en las condiciones de interacción. El corpus de datos analizados incluye 180 narrativas video filmadas -60 sobre un evento futuro, 60 sobre un evento pasado y 60 relatos de ficción- a un grupo de 20 niños de 4 años en las tres situaciones inducidas mencionadas: en interacción con un niño de 12 años, en interacción con un par y en una situación de desempeño individual. Todas las narrativas se basaron en eventos en los que los niños habían participado.

Los resultados pusieron de manifiesto que la interacción con niños de igual y de diferente edad condicionaba los recursos discursivos que empleaban los niños de 4 años para configurar cada una de las narrativas analizadas -narrativas de eventos futuros, de experiencia pasada y de ficción-. A su vez, cada contexto de interacción -con un niño de 12 años y con un niño de igual edad- adoptaba características particulares que impactaban de distinto modo en la construcción del relato. Asimismo, los resultados mostraron que en las situaciones de interacción la construcción del relato se producía a partir de una yuxtaposición de campos semióticos, tales como la información verbal, la dirección de la mirada, la posición corporal, los gestos, la entonación y la manipulación de los objetos presentes en la situación. En el proceso de construcción interaccional de las narrativas cada participante actuaba discursivamente en función de las acciones que llevaban a cabo los otros participantes en el intercambio, dando lugar a una continua negociación. En esta negociación los participantes asumían roles narrativos que podían modificarse a lo largo del intercambio. Dichos roles, así como el proceso de

negociación interaccional difería según el tipo de narrativa: de un evento futuro, de un evento pasado, o de ficción.

INTRODUCCIÓN GENERAL:

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE NARRATIVAS

La presente tesis tiene por objeto contribuir al conocimiento del desempeño narrativo de niños pequeños de poblaciones urbano-marginadas en situaciones de interacción. La relevancia de este objeto de estudio se pone de manifiesto cuando se atiende a los resultados de investigaciones previas que han observado que los niños de estas poblaciones presentan algunas dificultades para participar de las prácticas discursivas que caracterizan la interacción en la escuela (Cook-Gumperz, 1988; Michaels, 1988; Tharp y Yamahuchi, 1994; Rosemberg y Borzone, 1998; Borzone y Rosemberg, 2000) y ello puede repercutir en su desempeño en diversas áreas de conocimiento. Desde la perspectiva de los estudios mencionados, que atienden a las matrices socioculturales del desarrollo infantil, se considera que estas dificultades pueden, en parte, ser el resultado de desajustes entre las formas de discurso en las que los niños se socializan en el entorno familiar y el tipo de prosa que se privilegia en el entorno escolar. Es por ello que resulta relevante conocer las características que asume el desempeño discursivo, y en particular el discurso narrativo, de los niños de estas poblaciones en los años preescolares. Dicho conocimiento puede constituir una base para la elaboración de estrategias pedagógicas que faciliten la transición del niño a la escuela.

En el marco de una perspectiva psicolingüística, que recupera los postulados centrales de la teoría vigotskyana del desarrollo humano (Nelson 1996, 2007, 2010), se considera que el desarrollo discursivo constituye un catalizador del cambio cognitivo en los primeros años y que ambos se producen en una matriz sociocultural de interacciones sociales. El niño comienza a construir

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

representaciones de su mundo a partir de las experiencias en las que participa y en las que interactúa con los otros, adultos y pares. Es en el marco de estas interacciones que se produce el desarrollo del lenguaje como un sistema representacional, tanto para funciones cognitivas como para funciones comunicativas. La narración es la primer forma lingüística y cognitiva en desarrollarse en tanto constituye el modo natural en el que las categorías lingüísticas se imponen –organizan y representan– a las estructuras conceptuales derivadas de la experiencia. En este sentido la narración estructura no solo el discurso sino también el pensamiento y la memoria (Nelson, 1996).

Las investigaciones que en la línea de Nelson (1996, 2007) se han focalizado en la producción infantil de discurso narrativo (Peterson y McCabe, 2004; Fivush, Haden y Reese, 2006, entre otros) han sido en su mayoría llevadas a cabo en poblaciones de sectores medios. Estos trabajos, se han focalizado en el impacto de la interacción de la madre en el desempeño del niño pequeño tomando como referencia el modelo predominante en las familias de estos sectores sociales, que considera a la díada madre-niño como el núcleo del desarrollo. Sin embargo, tal como se ha mostrado en otros trabajos que estudian el aprendizaje infantil en grupos indígenas y urbano-marginados (Rogoff, 1993, 2003; Rogoff y colab., 2007; Stein, 2010; Stein y Rosemberg, 2012; Rosemberg, Stein y Alam, 2013, entre otros), en estos contextos culturales las interacciones entre niños tienen una importante relevancia para el desempeño y el desarrollo de los pequeños.

A diferencia de las investigaciones que atendieron a la interacción entre la madre y el niño en el desempeño narrativo, los estudios que abordaron las interacciones entre niños han analizado de modo conjunto o separadamente los aspectos sociales y cognitivos que conlleva la interacción y su impacto en el desarrollo infantil (Tudge, 1992; Faigenbaum, 2000, 2005, entre otros). Aunque en muchas de estas investigaciones las tareas implicaron el análisis de los

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

intercambios verbales que se producían entre los niños, no se analizaron en ellas los recursos discursivos que los niños ponían de manifiesto en la situación de interacción.

En el marco de la presente tesis, desde una perspectiva que considera las matrices socioculturales del desarrollo infantil, se asume que para comprender el desarrollo narrativo de los niños de poblaciones urbano-marginadas es necesario estudiar en detalle los recursos lingüísticos y discursivos que los niños emplean en la producción de las narrativas. De ahí que en esta investigación se intente dar cuenta de las características que poseen las narrativas ficcionales, pasadas y futuras producidas por estos niños; de las diferencias que involucra en el desempeño infantil la posibilidad de interactuar con otro niño de igual o de mayor edad; así como también de las características que adopta la construcción interaccional de la narrativa cuando el niño pequeño interactúa con un niño mayor o con un par. El conocimiento del desempeño narrativo de los niños en situaciones de interacción puede contribuir a la elaboración de estrategias pedagógicas “ancladas” en las formas de discurso y patrones interaccionales en los que tempranamente los niños se socializan en su medio familiar, estrategias que permitan generar nuevas oportunidades de aprendizaje para los niños pertenecientes a estas poblaciones.

Con este objetivo, en la investigación se analiza la producción de tres tipos de narrativas inducidas: relatos de experiencia personal pasada, narrativas de un evento futuro y narrativas de ficción por parte de niños de 4 años en tres condiciones: interacción con un niño de la misma edad, interacción con un niño de 12 años y desempeño individual.

En el desarrollo de la investigación de tesis, el análisis se focalizó en aspectos específicos y en el desarrollo de la investigación se intentó responder diversos interrogantes:

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

1. ¿Cuáles son los recursos verbales y no verbales que emplean los niños para configurar una narrativa de ficción, de un evento futuro y de una experiencia personal pasada?
2. ¿Cuáles son las diferencias en los recursos empleados para configurar la coherencia de las narrativas en cada una de las condiciones, en interacción con un niño de la misma edad, en interacción con un niño mayor, y de modo individual?
3. ¿Cómo se configura la interacción entre los niños de 4 años y sus interlocutores -los niños de la misma edad o los niños mayores- en el proceso de construcción de la narrativa? ¿Cómo se organizan las secuencias conversacionales? ¿Cuáles son los roles narrativos que adoptan los niños cuando producen una narrativa con un niño de la misma edad y con un niño de mayor edad? ¿Qué recursos verbales y no verbales utilizan los niños y sus interlocutores para negociar estos roles?

La compleja interrelación de aspectos que configura el objeto y las preguntas de esta investigación puso de manifiesto la necesidad de abordarlos recurriendo al empleo combinado de metodologías: un diseño cuasiexperimental que permitiera la elicitación de relatos comparables, estrategias cualitativas para realizar el microanálisis discursivo de la construcción interaccional de los relatos y el análisis cuantitativo de ciertas variables específicas que caracterizan los relatos.

La tesis se organiza en dos partes. La Parte I “Principales líneas de investigación y perspectivas teóricas y metodológicas en el estudio de las interacciones entre niños en la producción de narrativas” presenta el marco general de la tesis. En el Capítulo 1 se revisan las investigaciones previas acerca de las interacciones entre niños, la producción de narrativas por parte de niños pequeños y los estudios sobre narrativas en contextos interaccionales. En el Capítulo 2 se presenta el encuadre teórico, los conceptos

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

fundamentales que se emplean como marco de interpretación. El Capítulo 3 presenta las líneas metodológicas que sostienen la investigación.

En la Parte II “La producción de narrativas por parte de niños pequeños de poblaciones urbano-marginadas. Desempeño individual y en situaciones de interacción” se incluye el desarrollo sustantivo de la tesis. En el Capítulo 4 “La producción de relatos de ficción en situaciones de desempeño individual y en interacción con niños de igual edad y con niños mayores” se presentan los resultados del análisis comparativo de las narrativas de ficción en situaciones individuales y en interacción. El Capítulo 5 “La producción de narrativas de eventos futuros en situaciones de desempeño individual y en interacción con niños de igual edad y con niños mayores” se focaliza en los resultados de la comparación de las narrativas de eventos futuros. El Capítulo 6 “La producción de narrativas de eventos pasados en situaciones de desempeño individual y en interacción con niños de igual edad y con niños mayores” presenta los resultados de los relatos de experiencia personal pasada. En el Capítulo 7 “Conclusiones generales: El papel de la interacción en la producción discursiva. Implicancias para la educación” se presenta la triangulación de los resultados del análisis del impacto de la interacción con otro niño de igual o de mayor edad en la elaboración de las narrativas de ficción, de eventos pasados y de eventos futuros. Asimismo se presentan implicancias educativas. Por último, en el Capítulo 8, se incluye la historia natural de la investigación en la que se detallan los puntos centrales que permitieron tomar las decisiones metodológicas a lo largo de la investigación.

PARTE I

Principales líneas de investigación y perspectivas teóricas y metodológicas en el estudio de las interacciones entre niños en la producción de narrativas

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN
DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE
POBLACIONES URBANO MARGINADAS

CAPÍTULO 1:

INVESTIGACIONES ANTECEDENTES

CAPÍTULO 1:

INVESTIGACIONES ANTECEDENTES

La interacción entre niños en la producción de distintos tipos de narraciones (de ficción, de experiencia pasada y de eventos futuros) constituye un objeto complejo en cuyo estudio es necesario considerar: los distintos modos que adoptan las interacciones entre niños de la misma edad y entre niños de distintas edades, los conocimientos y habilidades involucrados en la producción de narrativas, así como los recursos verbales y no verbales que se emplean cuando las narrativas se producen en situaciones de interacción.

Es por ello que en los antecedentes de esta tesis se consideraron investigaciones que atienden a: 1.1) el estudio de las interacciones entre niños; 1.2) el estudio de la producción de narrativas por niños pequeños; y 1.3) el estudio sobre narrativas en contextos interaccionales.

1.1. El estudio de las interacciones entre niños

Entre los estudios que abordaron las interacciones entre niños es posible distinguir varias líneas de investigación: una línea que estudia cómo se configura y las características que adopta la cultura de pares (Corsaro, 1985, 1992, 2003; M.H. Goodwin, 1990, 2002; Katriel, 1991; Kyratzis, 1999; Faigenbaun, 2005; Corsaro y Johannesen, 2007; Hamo y Blum-Kulka, 2007, entre otros); otra línea de investigación que estudia las relaciones entre niños en los patrones y estilos de crianza en distintas comunidades (Ward, 1971; Whiting and Whiting, 1975; LeVine, 1990; Martini and Kirpatrick, 1992; Rogoff, 1993; 2003, entre otros); una tercera línea de investigación psicológica que se centra en el impacto de las interacciones entre niños en el desempeño y el desarrollo cognitivo (Perret-Clermont, 1981; Coll, 1984, 1991; Azmitia, 1988; Damon y Phelps, 1989; Tudge, 1992; Roselli, 1999; Guberman y Saxe, 2000; Murphy y Messer, 2000; Kumpulainen y Kaartien, 2003; Roselli, Bruno y

Evangelista, 2004; Fawcett y Garton 2005; Mashburn, Justice, Downer, Pianta, 2009, entre otros); y otra línea de investigación de carácter educativo que estudia el impacto de la colaboración en el aprendizaje escolar (Wiles, 1985; Leland y Fitzpatrick, 1993; Tabors, 1997; Nussbaum, 1999; Topping, 2005; Unamuno, 2008; César y Kumpulainen, 2009; García Sánchez, 2010, entre otros).

1.1.1 Las investigaciones sobre la cultura de pares

Las investigaciones sobre la cultura de pares se focalizan en las actividades, rutinas, valores, y preocupaciones e intereses que los niños construyen y comparten en las interacciones entre ellos (Corsaro, 2000, 2003; Corsaro y Johannesen, 2007). Estos estudios abordan, recurriendo a una metodología etnográfica, los modos en los que los niños construyen relaciones sociales en el juego (Corsaro, 1985, 2003), negocian las identidades de género (Kyratzis, 1999; Faris, 2000) y las relaciones de poder (M.H. Goodwin, 1990, 2002).

Algunos trabajos han estudiado las diferencias entre las interacciones entre niños y entre niños y adultos (Blum-Kulka y Snow, 2002, 2004). Estas investigaciones han señalado que las estructuras de participación más igualitarias, así como las relaciones intergeneracionales y de múltiples participantes que se generan en los grupos de pares, a diferencia de las interacciones niño-adulto, podrían permitir oportunidades y formatos de colaboración distintos a los que se producen en las interacciones con adultos. Asimismo, como señalan Blum-Kulka y Huck-Taglicht (2002), la estructura más igualitaria que caracteriza a las interacciones entre niños permite mayor reciprocidad en los roles de experto y aprendiz. En efecto, el análisis de interacciones espontáneas registradas en contextos escolares mostró que un mismo niño podía alternar entre un rol y otro.

Desde esta perspectiva, una serie de trabajos se han focalizado en el habla

entre pares (Ervin-Tripp y Mitchell- Kernan, 1977; M.H. Goodwin, 1990, 2002; Blum-Kulka, Huck-Taglicht y Avni, 2004; Blum-Kulka, 2004; Hamo y Blum-Kulka, 2007). Estos trabajos buscan integrar la perspectiva discursiva para dar cuenta de cómo las conversaciones entre niños pueden ser un espacio importante para el desarrollo pragmático de los niños, a la vez que permiten la construcción de una cultura propia.

Así por ejemplo, Hamo y Blum-Kulka (2007) analizaron conversaciones espontáneas entre niños de jardín de infantes israelíes durante situaciones de juego libre. El análisis mostró que las conversaciones entre niños cumplen funciones similares a las de los adultos: construir un sentido de comunidad, negociar roles sociales y relaciones de poder y establecer normas compartidas. Las conversaciones, también permiten a los niños desarrollar conocimiento pragmático. Los autores señalaron que al igual que en las conversaciones entre adultos las conversaciones entre niños son altamente sensitivas al contexto y dependientes del marco social y del tipo de actividad en el que se producen. El análisis de los intercambios mostró que los niños de preescolar utilizan patrones interactivos similares a los que adoptan los adultos, como por ejemplo emisiones coconstruidas o estrategias para involucrar a la audiencia. Sin embargo, a diferencia de las conversaciones entre adultos, los niños parecerían focalizarse más en la forma -a través de repeticiones, juegos con los sonidos y rutinas verbales- que en el contenido de las conversaciones. Los autores señalan que esta diferencia podría deberse tanto a una menor competencia conversacional como a la particularidad que adopta la cultura de pares.

1.1.2. Las investigaciones sobre las interacciones entre niños en los estilos de crianza

La línea de investigación que se focalizó en el estudio de las relaciones particulares que establecen los niños en los patrones y estilos de crianza

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

propios de cada comunidad (Ward, 1971; Whiting and Whiting, 1975; LeVine, 1990; Martini and Kirpatrick, 1992; Rogoff, 1993; 2003) mostró que en muchas comunidades y grupos sociales los niños mayores son agentes importantes en la socialización lingüística de los más pequeños. Este es el caso de grupos de la Polinesia (Martini and Kirpatrick, 1992, citado en Blum-Kulka y Snow, 2004), de las comunidades mayas en Guatemala (Rogoff, 1981, 1993), y de poblaciones afro-americanas en Lousiana (Ward, 1971).

Asimismo, Stein (Stein, 2010; Stein y Rosemberg, 2012; Rosemberg, Stein y Alam, 2013) encontró resultados similares en un estudio realizado con grupos urbano-marginados en Argentina. El estudio se focalizó en situaciones de alfabetización familiar en el marco de un programa de desarrollo lingüístico y cognitivo infantil: *Oscarcito Desarrollo lingüístico y cognitivo de niños en contextos de pobreza* (Rosemberg y Borzone, 2005). Las familias concurrían a 12 talleres sobre alfabetización temprana que se llevaban a cabo en centros comunitarios y jardines de infantes de poblaciones urbano-marginadas. En cada uno de los talleres se les entregaba a los niños el libro infantil “En la casa de Oscarcito” con textos y actividades de alfabetización. Las familias llevaban los libros a sus hogares para usarlos con los niños pequeños. Durante la implementación del programa, un investigador visitaba a las familias de los niños y registraba la situación de alfabetización tal como ésta tenía lugar en el hogar. El análisis de estas situaciones mostró que tanto la organización familiar, su composición extendida, como las relaciones de interdependencia entre los miembros configuraban el modo que adoptaban las situaciones de alfabetización. En efecto, muchas veces las situaciones de alfabetización no se llevaban a cabo en el marco de una interacción diádica entre la madre y el niño, sino que involucraban la participación de múltiples y diversos participantes. Ello daba lugar al establecimiento de redes de relaciones que se diferenciaban entre sí por el papel que asumía cada uno de los participantes en la situación. Así por ejemplo, en algunas situaciones, en las que el adulto tenía un nivel muy bajo de alfabetización y no podía realizar una lectura fluida del texto, la

colaboración de los niños mayores permitía que la situación de alfabetización se llevara a cabo.

1.1.3. El impacto de las interacciones entre niños en el desarrollo cognitivo

En la línea de investigación que se centra en los procesos de desarrollo y desempeño cognitivo en la interacción entre pares se pueden distinguir dos perspectivas principales: las investigaciones en el marco de la teoría de Piaget y las investigaciones en la perspectiva de Vigotsky.

1.1.3.1. Las investigaciones en el marco de la psicología social evolutiva

Una serie de investigaciones en la línea de la psicología social evolutiva (Doise, Mugny y Perret-Clermont, 1974, 1975; Doise, 1982; Mugny y Pérez, 1988, entre otros) -línea enmarcada en la corriente piagetiana- puso de relieve el papel fundamental que juega la interacción entre pares en el desarrollo cognoscitivo de los sujetos. Los trabajos realizados en este marco (Doise y Mugny, 1981; Schubauer-Leoni y Perret-Clermont, 1988; Carugati y Mugny, 1988; Perret-Clermont, 2000; Roselli, 1999; Roselli, Bruno y Evangelista, 2004, entre otros) destacaron el carácter sociocognitivo del conflicto, que se produce como consecuencia de la confrontación de diferentes puntos de vista en la interacción social y que conduce a sucesivas reestructuraciones que promueven el desarrollo.

Así por ejemplo, Schubauer-Leoni y Perret-Clermont (1980) realizaron una investigación cuyo objetivo era analizar el papel de la interacción y la comunicación social en el aprendizaje de la notación de ecuaciones matemáticas por parte de niños de 8 años. La investigación contemplaba 3 momentos: un pretest, el estudio propiamente dicho, y un posttest. En el estudio un experimentador introducía unos bombones en una bolsa, luego introducía

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

nuevos bombones y por último retiraba de la bolsa algunos de los bombones antes introducidos. A continuación se les pedía a los niños que formularan de forma escrita lo que había hecho el experimentador, para ello se dividió a los niños en 4 grupos: en el primer grupo los niños escribían su formulación en parejas y se la mostraban a un tercer niño que no había estado presente en la demostración del experimentador y que debía, a su vez, interpretar la formulación; en el segundo grupo dos niños debían codificar la manipulación realizada por el experimentador pero, a diferencia del grupo 1, en este caso no había otro niño que interpretase la formulación; en el tercer grupo la codificación se realizaba individualmente para después comunicarla a un compañero que, como en el grupo 1, debía interpretarla frente al autor; finalmente, en el cuarto grupo la codificación se llevaba a cabo de forma individual sin la presencia de otro niño que decodificara la formulación. En las situaciones de interacción la conformación de las parejas se realizó con el fin de favorecer el conflicto sociocognitivo, en tanto que se agruparon niños que en el pretest habían utilizado diferentes formas de codificación.

Los resultados mostraron que si bien en los 4 grupos se produjo un aprendizaje, existieron diferencias significativas entre ellos: el grupo 1, en el que el tratamiento implicaba interacción y comunicación a un tercero, mostró mayores logros; el grupo 2, en el que el tratamiento implicaba interacción entre pares, pero que no se producía comunicación a un tercero, obtuvo logros algo menores; los resultados obtenidos por el grupo 3, en el que no se producía interacción entre pares pero sí comunicación a un tercero, se ubicaban por debajo; por último, los logros del grupo 4, en el que no se producía ni comunicación a un tercero ni interacción entre pares, fueron mucho más pobres. Estos resultados hacen posible pensar que cada una de las formas de interacción promueve un desempeño diferente en la utilización del formalismo matemático como resultado del conflicto sociocognitivo.

Dentro de esta línea de investigación, algunos estudios (Gilly, 1992; Roselli,

1999) señalaron que muchas veces los sujetos no discuten poniendo en evidencia sus perspectivas opuestas, y sin embargo, los resultados muestran un progreso de la díada. Debido a ello, Roselli (1999) plantea la necesidad de redefinir el conflicto sociocognitivo como la introducción de un punto de vista distinto que no necesariamente es opuesto, pero que debe estar cognitivamente fundado.

1.1.3.2. Las investigaciones en el marco de la psicología sociocultural

Mientras que los trabajos en la línea piagetiana plantean que es el conflicto aquello que da lugar al desarrollo cognitivo, los trabajos en la línea vygotskiana postulan que el desarrollo ocurre a través de la colaboración.

En términos generales, las investigaciones en esta perspectiva se focalizaron en la interacción y en la forma de colaboración que se produce durante la resolución de un problema. Los trabajos tomaron como objeto de estudio tanto tareas cognitivas desarrolladas por niños de igual edad en el marco de interacciones colaborativas (Forman y Cazden, 1984; Tudge, 1992; Tudge, Winterhoff y Hogan, 1996; Guberman y Saxe, 2000; Murphy y Messer, 2000; Ogden, 2000, entre otros) como los procesos de tutoría que se producen cuando sujetos de diferente edad o experticia interactúan para resolver conjuntamente una tarea (Azmitia, 1988; Verba, 1998; Roscoe y Chi, 2004; Fawcett y Garton, 2005; Kronqvist, 2008, entre otros).

Las investigaciones, llevadas a cabo con metodologías cuasi-experimentales, mostraron, en su mayoría, un mayor desarrollo en los niños cuando resuelven las tareas en situaciones de interacción que cuando lo hacen de forma individual. Sin embargo, en general coinciden en que para que la colaboración sea efectiva es necesario considerar una serie de factores que intervienen: la capacidad de persuasión del compañero más capaz, la importancia de la retroalimentación para corregir sus respuestas (Tudge, Winterhoff y Hogan,

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

1996), la responsabilidad compartida (Gauvain y Rogoff, 1989); una relación previa entre los participantes (Ogden, 2000), y la importancia de la interacción verbal (Forman y McPhail, 1993; Samha & De Lisi, 2000, citado en Fawcett y Garton, 2005; Fawcett y Garton, 2005).

En el marco de esta línea de investigación, Forman y Cazden (1984) estudiaron los modelos de interacción social y las estrategias de solución de problemas en la colaboración entre parejas de pares de niños de 9 años. El diseño del estudio experimental contemplaba el seguimiento longitudinal de las sesiones de interacción y la evaluación del desempeño individual con un pretest y un postest, con un grupo control de niños de la misma edad que resolvieron individualmente los problemas. En las sesiones, los niños debían resolver problemas químicos que implicaban la mezcla de colores. El experimentador realizaba dos experimentos de demostración, luego hacía preguntas con el fin de que los niños explicasen lo ocurrido. A continuación los niños debían planificar ellos mismos el experimento formulando hipótesis acerca de cuáles eran los productos que generaban el cambio y cómo debían mezclarse. Finalmente, los niños realizaban el experimento, y el experimentador formulaba algunas preguntas para comprobar si se había identificado el producto correcto. El análisis de las filmaciones de estas sesiones se centró en las interacciones por medio de las cuales los niños acordaban qué productos iban a mezclar y cómo iban a hacerlo.

Los resultados mostraron una discrepancia entre los logros de las parejas que habían interactuado colaborativamente y el desempeño individual de los miembros de la pareja, observado en los postest: mientras que las parejas resolvieron mayor cantidad de problemas que los niños que trabajaron solos, en los postest los niños que habían trabajado en dúos no obtuvieron mejores resultados que los niños que habían trabajado de forma individual. Esta discrepancia en los resultados parece señalar que es la colaboración en la pareja aquello que permite resolver los problemas de un modo que no resulta

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

posible para los niños trabajando de modo individual, como lo hacían en el posttest del experimento.

Como señalan Forman y Cazden, los resultados ponen de manifiesto que el modelo del conflicto sociocognitivo, como forma de desarrollo social, no permite explicar las situaciones en las que no se produce conflicto sino ayuda y dirección. Es posible pensar estas situaciones a partir del concepto de “zona de desarrollo próximo” (Vygotsky, 1978). En efecto, se trata de problemas que los niños no pueden resolver por sí mismos en determinado momento pero lo pueden hacer con la ayuda de otro. Los andamiajes mutuos que los niños se prestan en la resolución del problema permiten que ambos lo puedan resolver conjuntamente mejor que cuando se desempeñan de modo individual.

En otro trabajo, Ogden (2000) comparó la colaboración en distintas edades, 5, 6 y 7 años. Las parejas conformadas por niños de igual edad y experticia interactuaban para resolver tareas de construcción. Los resultados mostraron que el modo que adopta la colaboración cambia en función de la edad. Aunque los niños de 5 y 6 años se involucraron en interacciones colaborativas, los niños de 7 años tendieron más fácilmente a generar interacciones recíprocas y colaborativas que los más pequeños.

Algunos trabajos se han centrado en el impacto que la colaboración entre niños de igual edad puede tener para el desarrollo lingüístico. Así por ejemplo, Nicolopoulou (2002) estudió cómo la colaboración entre pares en la producción de narrativas de ficción puede incidir en el vocabulario y el desarrollo narrativo de niños pequeños de sectores urbano marginados. En el estudio, 10 niños de 3, 4 y 5 años participaron de un programa de intervención en el que todos los días, en parejas o pequeños grupos, inventaban una historia que era escrita por la maestra y luego los niños decidían qué compañeros la iban a representar teatralmente y cómo iban a hacerlo. Los niños realizaban un pretest y un posttest de vocabulario expresivo y la producción individual de una narrativa.

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

Sus resultados se comparaban con los de un grupo control de las mismas edades.

Los resultados mostraron que los niños que participaron del programa tuvieron un mejor desempeño en vocabulario y en la producción de narrativas que el grupo control, poniendo de manifiesto la efectividad de la intervención. Asimismo, el análisis de las narrativas producidas a lo largo del año puso de manifiesto que mientras que a principio de año las producciones de los niños eran en su mayoría listas de personajes a fin de año los niños podían producir narrativas completas.

Mashburn, Justice, Downer y Pianta (2009), en un estudio que incluyó 1812 niños pertenecientes a 453 jardines de infantes en Estados Unidos, analizaron si las habilidades lingüísticas de los otros niños que formaban parte de la clase podían influir en el desarrollo del vocabulario expresivo y receptivo de sus pares. Asimismo, consideraron si los beneficios del vocabulario expresivo de los pares se relacionaban con un contexto escolar en el que se promovía la interacción entre pares. Los resultados pusieron de manifiesto que las habilidades de vocabulario expresivo de los pares son una contribución única, aunque pequeña, a los logros del vocabulario receptivo y expresivo de los niños en preescolar. Los pares como fuente de aprendizaje dependen de la capacidad propia del niño para aprender de esas interacciones y de las capacidades de la maestra para manejar la clase de forma que las interacciones sean productivas.

Por su parte, los trabajos que compararon las interacciones colaborativas -misma experticia para resolver un problema- con las interacciones tutoriales -diferente experticia- señalaron que los niños obtuvieron mejores resultados cuando interactuaron con un niño tutor que cuando lo hicieron con un niño par (Tudge, 1992; Tudge, Winterhoff y Hogan, 1996). Asimismo, estos trabajos señalaron que las diferencias más notorias se registraron en los casos en los

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

que el aprendiz aceptaba, y no simplemente estaba expuesto, al razonamiento que exponía el tutor.

Dentro de los estudios que analizaron el desarrollo cognitivo en situaciones de tutoría, algunos trabajos se centraron en los beneficios de la situación de interacción para el tutor (Verba, 1998; Roscoe y Chi, 2004, 2008; Chi, Siler y Joong, 2004; Chi y Roy, 2010). Estos trabajos sostienen que los tutores pueden aprender a través de la explicación que llevan a cabo y del auto monitoreo. Roscoe y Chi (2004) realizaron un estudio con el objeto de investigar cómo los aprendices pueden afectar el aprendizaje de los tutores. El diseño contrastaba dos condiciones: en una de ellas, un estudiante universitario que había leído y estudiado un texto sobre el ojo humano y la retina se lo enseñaba a otro estudiante en una situación cara a cara; en una segunda condición, el tutor producía un video explicativo. Los participantes, 24 estudiantes, no recibieron entrenamiento especial para las tareas de tutoría. El procedimiento se llevó a cabo en cuatro partes: primero los tutores leían y estudiaban el texto durante 30 minutos; luego, tanto los tutores como los aprendices completaban una prueba; a continuación, los tutores enseñaban en cada una de las condiciones; y finalmente tanto los tutores como los aprendices completaban un postest.

Los resultados mostraron que los tutores en la condición de interacción tuvieron mejores resultados en el post test, en tanto que produjeron revisiones más elaboradas y con más aclaraciones y reformulaciones. Fueron los aprendices por medio de sus elicitaciones quienes condujeron a los tutores a realizar mayor cantidad de revisiones. Asimismo se observó que los tutores introducían el tópico mientras que los aprendices estimulaban la discusión subsiguiente. El tipo de preguntas de los aprendices tuvo un impacto importante en las actividades integrativas y metacognitivas de los tutores. Cuando los aprendices hacían preguntas superficiales, los tutores respondían de la misma manera. Sin embargo, cuando los aprendices hacían preguntas elaboradas, era más probable que los tutores contestaran con respuestas que también presentaban

un mayor grado de elaboración.

En el marco de esta línea de investigación, otra serie de trabajos compararon las diferencias entre la tutoría niño-niño y la tutoría adulto-niño (Ellis y Rogoff, 1982; Lacasa y Herranz, 1988). Estos estudios identificaron las estrategias que utiliza cada uno de ellos y los beneficios que proporciona cada situación. En general, los estudios muestran que los tutores pares utilizan más demostraciones y modelamientos directos, como así también una gran cantidad de asistencia que puede, en algunos casos, llevarlos a desarrollar la tarea ellos mismos; los adultos, en cambio, utilizan más directivas, y, en general, tienden a sustituir la información más compleja (Cazden, 1988).

Así por ejemplo, Ellis y Rogoff (1982) compararon las estrategias de enseñanza utilizadas por adultos y niños en tareas de categorización de objetos insertos en actividades de diferente grado de familiaridad para los niños: una actividad doméstica propia de los adultos y una actividad escolar. Los resultados mostraron que los niños maestros recurrían en mayor medida a instrucción no verbal que verbal y daban información de ítems específicos más frecuentemente que información relativa a objetos agrupados por categorías superordinadas. Asimismo se observó que los niños tutores tuvieron un mejor desempeño en la actividad escolar, probablemente porque estaban más familiarizados con esta situación.

1.1.4. El impacto de la colaboración en el aprendizaje escolar

Desde una perspectiva que se centra en los procesos educativos una serie de trabajos se han focalizado en el impacto de la colaboración en el aprendizaje escolar, tanto en interacciones entre niños de la misma edad (Wiles, 1985; Tabors, 1997; César y Kumpulainen, 2009; García Sánchez, 2010; Teles y César, 2010) como entre niños de distintas edades (Leland, Fitzpatrick, 1993; Kermani y Moallem, 1997; Alam, Stein y Rosemberg, 2011; Rosemberg, Alam y

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

Stein, en prensa).

Los trabajos que analizaron las interacciones entre niños de igual edad han estudiado a través de observaciones de situaciones de aula los modos de colaboración que despliegan los niños en distintos contextos escolares. Así, mientras que algunos se han focalizado en las interacciones entre niños en el jardín de infantes (Fimreite, Flem y Gudmundsdottir, 1999), otros han estudiado la interacción entre estudiantes de secundaria (César y Kumpulainen, 2009; Teles y César, 2010).

Una serie de trabajos en esta línea se focalizaron en las interacciones entre niños en el aprendizaje de una segunda lengua o de una lengua extranjera (Nussbaum, 1999; Kasper, 2001; Unamuno, 2008; García Sánchez, 2010). Empleando una metodología conversacional Masats, Nussbaum, Tusón y Unamuno (2000) mostraron cómo en una clase de lengua extranjera los niños construían interactivamente los enunciados, a través de lo que Jeanneret (1999) denomina coenunciación. De acuerdo con las autoras, el uso de este tipo de construcción interaccional pone de manifiesto la solidaridad entre los estudiantes que buscan llevar a cabo acciones conjuntas para mantener la conversación, dando lugar así al aprendizaje de la lengua extranjera.

En esta misma línea los trabajos que se focalizaron en las interacciones entre niños de distinta edad se enmarcaron en programas de tutoría. Los programas educativos de tutoría se llevan a cabo en proyectos de intervención en contextos escolares y se implementan a partir de dos objetivos centrales: el desarrollo cognitivo (Leland y Fitzpatrick, 1993; Kermani y Moallem, 1997; Noell, Witt, LaFleur, Mortenson, Ranier y LeVelle, 2000; Topping y Bryce, 2004; Miciano, 2006; Wright & Cleary, 2006, entre otros) y el desarrollo social (Cohen, Kulik y Kulik, 1982; Devlin-Scherer, 1997, entre otros). En su mayoría, estos programas buscan el desarrollo de ambos sujetos, el tutor y el aprendiz.

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

Los programas de tutoría cuyo objetivo es la promoción de la lectura han mostrado un progreso tanto en los aprendices como en los tutores (Leland y Fitzpatrick, 1993; Fuchs, Fuchs, Mathes y Simmons, 1997, citado en Topping, 2005; Topping, 2005; Alam, Stein y Rosemberg, 2011; Rosemberg, Alam y Stein, en prensa). Sin embargo, algunos autores destacan ciertos factores intervinientes en la eficacia de la tutoría: una diferencia de 2 años de edad como mínimo entre tutor y aprendiz (Schrader y Valus, 1990) y el entrenamiento previo de los tutores (Palincsar, Brown y Martin, 1987; Recrut, 1994; Schneider & Barone, 1997; Berliner y Casanova, 1998).

Leland y Fitzpatrick (1993) llevaron a cabo un programa de tutores cuyo objetivo era promover la lectura en alumnos de 6º grado de la primaria que presentaban dificultades y en niños de jardín de infantes. Previamente a la situación de tutoría los niños tutores recibían entrenamiento sobre cómo llevar a cabo la situación de lectura: cómo elegir previamente el libro y presentárselo al niño pequeño, qué estrategias emplear para involucrarlo en la actividad y cómo conversar con él después de leer. Las sesiones de tutoría se llevaron a cabo semanalmente durante 45 minutos. Los resultados del programa mostraron que al final del programa tanto los niños pequeños como los mayores tenían un mayor interés e involucramiento en la lectura.

Por su parte, Rosemberg, Alam y Stein (en prensa) analizaron los intercambios conversacionales en los que niños de 12 y 13 años de edad mediatizan conocimientos y habilidades de alfabetización a niños preescolares en el marco de un programa de niños tutores en alfabetización. Los resultados pusieron de manifiesto que luego de un año de participar en el programa de tutoría, tanto el tutor como el aprendiz incrementaron su participación en la consecución de las actividades. En efecto, los resultados del análisis cuantitativo longitudinal mostraron un incremento, entre las situaciones de alfabetización que tuvieron lugar a comienzo del año y las de fin de año, en todos los movimientos conversacionales que ponía en juego el tutor para promover el aprendizaje del

niño pequeño y en las respuestas e iniciaciones que el niño pequeño proporcionaba vinculadas con las actividades y la situación de tutoría. En este sentido, los resultados parecen señalar que progresivamente, a lo largo del año, las situaciones de tutoría se van constituyendo, cada vez más, en un contexto pedagógico, cognitivo y social en el que el tutor y el aprendiz pueden ir tomando un control mayor de los procesos de aprendizaje, atender a las dificultades de comprensión y realizar las acciones necesarias para corregir los errores.

1.2. Las investigaciones sobre la producción de narrativas por niños pequeños

En el marco de la perspectiva psicolingüística y sociocultural de Nelson (1996, 2007) una serie de estudios que se focalizaron en las narrativas infantiles han señalado que las narrativas pueden adquirir distintas formas: narrativas de eventos futuros, relatos de experiencia pasada y narrativas de ficción (Lucariello y Nelson, 1987; Nelson, 1989; Hudson, 2002, 2006; Nelson y Fivush, 2004; McCabe, Bailey y Melzi, 2008; Schick y Melzi, 2010).

1.2.1. Narrativas de experiencia pasada

Muchos de los trabajos que analizaron las narrativas de experiencia personal pasada por niños de 4 años se focalizaron en el estudio de la estructura narrativa (McCabe y Rollins, 1994; Ochs y Capps, 2001; Uccelli, 2008; Shiro, 2008; Cuneo, McCabe y Melzi, 2008, entre otros). En su mayoría estos trabajos recuperan un estudio de Peterson y McCabe (1983) que, siguiendo la estructura narrativa de los estudios clásicos de Labov y Waletzky (1967), categorizaron los relatos infantiles en 4 tipos: “salto de rana” cuando el narrador pasa de un evento a otro sin establecer un orden secuencial; “narrativas cronológicas”, los casos en los que se establece una estructura secuencial pero no se presentan elementos evaluativos; “final en el punto alto” cuando los

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

relatos no contienen una resolución; y “narrativas completas” cuando los eventos se ordenan secuencialmente, presentan evaluaciones, tienen un momento de conflicto, y luego una resolución.

El análisis longitudinal de las narrativas mostró que los niños menores de 4 años construyen sus relatos empleando la estructura de “salto de rana”. A partir de los 4 años, si bien aún predomina esta estructura, sus relatos comienzan a adoptar un formato “cronológico”. A los 5 años los niños integran en sus relatos evaluaciones, pero todavía no producen “narrativas completas”. El estudio encontró que es a los 6 años cuando los niños construyen “narrativas completas”.

Algunos trabajos han señalado diferencias entre grupos socioculturales en los modos de estructurar los relatos (Michaels, 1988; Minami y McCabe, 1991; Silva y McCabe, 1996; Han, Leichtman y Wang, 1998; Melzi, 2000; Minami, 2001; Cheathan y Jiménez-Silva, 2011). Uccelli (2008) encontró que la estructura secuencial en la que se narra un solo evento, prototípica de los relatos de niños anglosajones (Peterson y McCabe, 1983), no es la forma de discurso predominante en los niños de otras poblaciones. Así por ejemplo, en un análisis de 32 narrativas producidas por 8 niños peruanos de preescolar y primer grado, encontró que los niños presentaban en sus relatos numerosas desviaciones temporales que, lejos de implicar un desempeño anómalo cumplían funciones evaluativas. En efecto, los desvíos temporales eran incluidos en momentos específicos de la narrativa con el propósito de señalar la importancia del evento narrado.

Rodino, Gimbert, Pérez and McCabe (1991) en un análisis de las narrativas de experiencia pasada producidas por niños afroamericanos, angloamericanos y latinos de 6 y 7 años encontraron un menor predominio de narrativas organizadas cronológicamente en los relatos producidos por los niños latinos, y una mayor cantidad de descripciones, contextualizaciones y evaluaciones.

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

Una serie de estudios que analizaron la adquisición de los conectores señalaron que se trata de un proceso gradual, los niños comienzan usando los conectores aditivos, luego los temporales, y por último los causales y adversativos (Tomasello, 2003).

Como señalan Peterson y McCabe (1991), el conector “y” es el más utilizado por los niños. A diferencia de la mayoría de los conectores, este conector es altamente versátil en términos de los significados que puede codificar. En este sentido, algunos investigadores (Eisenberg, 1980; Peterson y McCabe, 1987) han señalado que los niños utilizan el conector “y” para establecer distintos tipos de relaciones. Se ha registrado su uso como coordinante, para establecer relaciones temporales secuenciales, para marcar relaciones causales, así como para establecer relaciones adversativas.

Peterson y McCabe (1987) realizaron un estudio en el que compararon el uso del conector “y” en narrativas de experiencia personal producidas por niños de entre 4 y 9 años. A diferencia de otros estudios que señalaron una disminución con la edad del conector “y” para usos multifuncionales y un incremento en el uso de conectores más específicos (Martin, 1983; Scott, 1984; Jisa, 1987), el estudio de Peterson y McCabe no encontró diferencias en los usos de este conector entre los niños de las distintas edades estudiadas. En efecto, todos los niños utilizaban el conector aditivo para establecer, en la mayoría de los casos, relaciones secuenciales, y en menor medida para marcar coordinación y relaciones causales y adversativas.

Levy y Nelson (Nelson y Levy, 1987; Nelson, 1989; Levy y Nelson, 1994; Nelson, 1996) señalaron que los niños comienzan a utilizar los conectores causales y adversativos antes de tener un conocimiento completo de los mismos, ya que los primeros usos de estos términos adoptan una forma pragmático discursiva y no semántica. En un estudio longitudinal sobre los

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

monólogos y diálogos al momento de irse a dormir, de una niña entre los 21 y los 36 meses, Levy y Nelson (1994) analizaron los usos que ella hacía del conector causal “porque”. Las autoras identificaron que la niña “tomaba prestado” el término del discurso adulto y lo empleaba en los mismos contextos discursivos en los que lo empleaban los adultos, sin tener un conocimiento semántico del conector. El análisis longitudinal mostró una apropiación gradual del significado semántico.

El uso del término previo a tener un conocimiento semántico del mismo, caracteriza también el empleo de términos y conectores temporales (Nelson, 1989; Uccelli, 2009). Uccelli (2009), en un estudio sobre la temporalidad en las narrativas de experiencia personal pasadas realizados con datos de dos niños hablantes de español entre los 2 y los 3 años, encontró que los términos temporales surgen tempranamente y se consolidan cuando se establece el sistema de inflexión verbal. Asimismo, el estudio señaló una explosión de formas temporales al terminar el tercer año y la integración, en ese momento, de distintas formas para marcar la temporalidad en una narrativa.

En relación con la configuración temporal de los relatos, algunos estudios se han focalizado en los marcos de referencia temporal que adoptan las emisiones que configuran las narrativas (Hudson, 2002, 2006; Rosemberg, Alam y Stein, 2013; Rosemberg, Alam y Migdalek, 2013). Estos trabajos categorizaron los marcos de referencia temporal en función del tiempo verbal empleado en la cláusula principal de cada emisión. Las emisiones pueden adoptar marcos temporales presentes, pasados, futuros, hipotéticos o indeterminados. El marco de referencia temporal indeterminado se define por la falta de un verbo conjugado. Ello se produce cuando el niño apoya la temporalidad de su emisión en la temporalidad empleada en la emisión de su interlocutor (Hudson, 2002). El marco de referencia temporal hipotético categoriza los usos que señalan posibilidad a través de verbos conjugados en modo subjuntivo o frases condicionales.

Rosemberg, Alam y Stein (2013) realizaron un estudio sobre narrativas de experiencia personal pasada producidas en situaciones espontáneas en el hogar por niños de 4 años de tres grupos socioculturales de Buenos Aires: familias de grupos socioeconómico medio (adultos con educación universitaria), familias que viven en barrios urbano-marginados y familias de comunidades indígenas suburbanas. Sus resultados mostraron que no existían diferencias entre los distintos grupos socioculturales estudiados en relación al marco de referencia temporal que adoptaban las emisiones que configuraban los relatos, como así tampoco en los términos temporales que empleaban para construir la narrativa.

1.2.2. Narrativas de un evento futuro

Las investigaciones que tomaron como objeto de estudio las narrativas sobre eventos futuros son mucho menos numerosas. Algunos trabajos han comparado los relatos de eventos pasados con las narrativas de un evento futuro. Así por ejemplo, Rosemberg, Alam y Migdalek (2013) compararon ambos tipos de narrativas producidas por niños de 4 años de 3 grupos socioculturales distintos – poblaciones que viven en barrios urbano marginados, familias de grupos socioeconómico medio y comunidades indígenas suburbanas-. Los resultados no mostraron diferencias entre los grupos, pero sí diferencias en los marcos de referencia temporal de las emisiones que configuraban los dos tipos de narrativas. Así, mientras que cuando los niños relataban un hecho pasado tendían a adoptar únicamente marcos temporales pasados y presentes, en las narrativas sobre eventos futuros los niños empleaban emisiones que adoptaban mayor variedad de marcos temporales. Ello puso de manifiesto que para proyectar un evento futuro los niños recurren a información de experiencias pasadas, información sobre lo que habitualmente sucede, que se formula en tiempo presente, y a información referida a la posibilidad de que un suceso particular ocurra, que

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

adopta un marco de referencia hipotético.

En otro estudio, Alam, Rosemberg y Migdalek (aceptado) analizaron las narrativas de eventos futuros de niños de 4 años de los mismos grupos socioculturales antes mencionados - poblaciones que viven en barrios urbano marginados, familias de grupos socioeconómico medio y comunidades indígenas suburbanas-. Las narrativas fueron elicitadas de forma individual. Los resultados pusieron de manifiesto que los niños de sectores medios y los niños de poblaciones urbano marginadas empleaban mayor cantidad de marcos de referencia presente en sus narrativas.

Hudson, Shapiro y Sosa (1995) realizaron un estudio en el que analizaron la relación entre las representaciones mentales de eventos habituales y la planificación de eventos futuros en niños de 3, 4 y 5 años. Los resultados mostraron que los niños de esta edad son capaces de utilizar representaciones de eventos habituales para construir planes. Sin embargo, se pusieron de manifiesto diferencias evolutivas en la cantidad de información así como en la habilidad para anticipar problemas.

Rosemberg, Alam y Stein (en revisión) compararon los términos y conectores temporales que empleaban, en narrativas sobre eventos futuros, niños de 4 años de dos grupos socioculturales -niños de familias de sectores medios y niños de barrios urbano-marginados-, y el empleo de esos mismos términos en el input que escuchaban los niños en su hogar y comunidad. Los resultados mostraron que los niños de poblaciones urbano marginadas empleaban menor cantidad de términos y conectores que los niños de sectores medios. Al comparar los términos empleados por los niños y por sus interlocutores se encontró una correlación positiva. El análisis del contexto interaccional y discursivo en el que los interlocutores de los niños empleaban los términos puso de manifiesto diferencias entre los dos grupos. En efecto, los intercambios en los que los niños de barrios urbano marginados escuchaban los términos

temporales eran en su mayoría narrativas o argumentaciones sobre eventos presentes o pasados que no estaban dirigidas al niño pequeño. Por su parte, en los sectores medios los interlocutores empleaban los términos y conectores temporales en el contexto de instrucciones dirigidas al niño, y en muchos casos los términos eran empleados para referirse a eventos futuros.

1.2.3. Narrativas de ficción

Numerosos trabajos que analizaron la producción de narrativas individuales por parte de niños pequeños han estudiado las narrativas de ficción. Entre los aspectos analizados cabe señalar la estructura narrativa (Mandler y Johnson, 1977; Stein y Glenn, 1979), el empleo de discurso referido (Mahler, 2000; Shiro, 2013), el uso de conectores (Sebastian y Slobin, 1994; Vion y Colas, 2005) y el mantenimiento de la correferencia (Karmiloff-Smith, 1981; Demir, So, Özyürek y Goldin-Meadow, 2012).

Una serie de trabajos que analizaron la estructura narrativa (Mandler y Johnson, 1977; Rumelhart, 1975; Kintsch y Van Dijk, 1978; Stein y Glenn, 1979) postularon que los esquemas que utilizan los sujetos para recordar o comprender un relato, responden al esquema narrativo presente en los textos. La superestructura narrativa, o esquema narrativo, es la forma global que define cómo se ordena globalmente el discurso y las relaciones que se establecen entre sus partes. Como sostiene Van Dijk (2005), la superestructura se constituye a partir de categorías y reglas de formación, las reglas marcan el orden en que se presentan las categorías. Así por ejemplo, en un relato de ficción las categorías suelen aparecer en el siguiente orden: introducción, complicación, resolución, evaluación y moraleja.

El trabajo de Stein y Glenn (1979), que retoma como antecedente la gramática propuesta por Rumelhart (1975), propone una red jerárquica para dar cuenta de la estructura de los relatos ficticiales. Dicha estructura está compuesta por

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

una categoría introductoria y un sistema de episodios. La introducción presenta al protagonista y generalmente contiene información acerca del contexto físico o temporal. El sistema de episodios incluye una secuencia de cinco categorías: un evento inicial, en el que se presenta la acción, evento o suceso que causa una respuesta en el protagonista; una respuesta interna que constituye una emoción, cognición y/o propósito del protagonista; un intento que lleva a cabo el protagonista para lograr el propósito; una consecuencia que, a través de una acción o evento, marca el logro o fracaso del propósito del protagonista; y una reacción que constituye una emoción, cognición, acción o estado final que expresa los sentimientos del protagonista acerca del logro o fracaso del propósito.

Stein y Glenn (1979) analizaron recuentos de 48 niños de 1º y 5º grado de la escuela primaria con el objetivo de identificar el efecto de la edad en la operatividad del esquema narrativo en el recuerdo y la recuperación de un cuento. Los resultados mostraron que cuando los niños pequeños debían volver a relatar el cuento en muchos casos omitían las reacciones y las respuestas internas de los personajes. Las reacciones, así como las respuestas internas, incluyen información de estados o eventos internos, cognitivos o emocionales y resultan por lo tanto más complejas de conceptualizar y relatar para los niños pequeños.

Un importante número de trabajos posteriores han empleado el esquema descrito por Stein y Glenn (1979) para estudiar la producción (Poulsen, Kintsch, Kintsch y Promack, 1979; Shapiro y Hudson, 1991), la comprensión y el recuerdo de cuentos (Signorini, Manrique y Rosemberg, 1989; De mier, Sánchez Abchi y Borzone, 2009; Sánchez Abchi, 2009, entre muchos otros) por niños en situaciones de desempeño individual y han considerado diferencias evolutivas en el desempeño.

Así por ejemplo, Shapiro y Hudson (1991) compararon las narrativas

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

producidas por 96 niños de 4 y 6 años utilizando dos series de imágenes, una en la que se presentaba un conflicto y su resolución y otra que no contenía conflicto. Con el objeto de analizar la coherencia de las narrativas dividieron las categorías descritas por Stein y Glenn (1979) en componentes narrativos básicos y componentes episódicos, siendo estos últimos los componentes centrales en el establecimiento de la coherencia. Los componentes episódicos incluían objetivos, respuestas internas, problemas y resoluciones. Por su parte, los componentes básicos incluían fórmulas de comienzo y cierre, introducción, descripción de personajes, diálogos y acciones. Los resultados mostraron que los niños de ambas edades pudieron incluir una mayor cantidad de problemas y resoluciones, así como de respuestas internas en la versión de las imágenes que contenía un problema y su resolución. En relación con los componentes básicos también se registraron diferencias en función del tipo de secuencia presentada. Mientras que en la versión sin problema los niños produjeron más descripciones de personajes, en la versión que contenía un problema los niños utilizaron más fórmulas de inicio y de cierre. Estos resultados sugieren que los niños de 4 y 6 años tienen la capacidad cognitiva para construir un relato con un esquema coherente. Asimismo, muestran que el material empleado en la elicitación incide en la producción de los niños.

Otro aspecto que ha sido estudiado en los relatos infantiles es la inclusión de discurso referido (Hickmann, 1987; Mahler, 2000; O'Neill y Holmes, 2002; Shiro, 2013). La función básica del discurso referido consiste en introducir las palabras producidas por otros locutores en otro contexto situacional. Puede adoptar la forma de discurso directo o indirecto. La adopción de cada una de estas formas depende de los propósitos comunicativos del hablante (Mahler, 2000).

En un trabajo evolutivo de corte transversal, Mahler (2000) comparó el uso de discurso referido en relatos producidos por niños de 5 a 12 años a partir de la secuencia de imágenes "Frog where are you" (Mayer, 1969). Los resultados

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

mostraron que si bien los niños pequeños utilizaban el discurso directo, éste no tenía contenido proposicional ya que su uso se restringía a onomatopeyas y vocativos. En este sentido, la autora sostiene que se trataba de representaciones de acciones lingüísticas como si fuesen acciones narrativas. Por su parte, los niños de 7 años usaban el discurso directo de forma integrada al discurso narrativo. Los niños mayores utilizaban tanto el discurso directo como el indirecto. Sin embargo, no lo utilizaban cuando podían transmitir el contenido a través de la narrativización.

Una serie de trabajos analizaron el empleo de conectores en relatos de ficción. Así por ejemplo, Sebastián y Slobin (1994) y Slobin y Bocaz (1988) señalaron diferencias longitudinales en el uso de los conectores temporales. En un estudio con niños hablantes de español de 3 a 9 años analizaron el uso de conectores temporales en relatos orales de ficción elicitados por medio de la serie de imágenes "Frog where are you?" (Mayer, 1969). Los resultados mostraron que mientras que los niños de 4 y 5 años utilizan los marcadores temporales "después", "luego" y "entonces" para unir un evento después del otro, los niños de 9 años los utilizan para establecer relaciones temporales entre episodios.

En el estudio de Shapiro y Hudson (1991) antes mencionado sobre la producción de narrativas por niños de 6 y 4 años a partir de dos secuencias de imágenes -una que presentaba un problema y su resolución y la otra no- se observó que los niños utilizaron en mayor medida conectores aditivos. Asimismo, se encontró que los niños de 6 años utilizaron mayor cantidad de conectores temporales que los niños de 4. Por su parte, la comparación entre las narraciones en función del tipo de secuencia de imágenes presentada, mostró que los niños utilizaron mayor cantidad de conectores adversativos y causales en la versión que presentaba un problema. Estos resultados sugieren que los niños identifican que el uso de determinados tipos de conectores, en este caso los causales y adversativos, se relaciona con determinadas

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

categorías narrativas, la presentación de un conflicto y su posterior resolución.

Vion y Colas (2005) realizaron un estudio en el que analizaron los conectores utilizados por niños franceses de 7 a 11 años en relatos producidos en dos condiciones distintas: en una los niños podían ver todas las imágenes de forma simultánea y en la otra veían las imágenes de forma consecutiva, a medida que iban narrando. Los resultados mostraron que los niños utilizaban una mayor cantidad de conectores cuando podían ver todas las imágenes de forma simultánea. Asimismo, la comparación entre las edades mostró que los niños de 7 años utilizaban frecuentemente conectores temporales de forma redundante para introducir los eventos. Por su parte, los niños de 11 años utilizaban un menor número de este tipo de conectores mostrando implícitamente la continuidad de los eventos. El uso del conector "y" tanto con sentido aditivo como temporal fue más frecuente en los niños mayores en la condición en la que veían consecutivamente las imágenes. Se encontró una diferencia en función de la edad en el uso de conectores causales, los niños de 11 años utilizaban mayor cantidad que los niños de 7 años, y a su vez, esta diferencia se incrementaba en la condición en la que veían las imágenes simultáneamente.

Otro aspecto estudiado en las narrativas de ficción es la correferencia. A través de la cadena correferencial el hablante introduce los participantes – personas y objetos- y establece, a través de diversos recursos, una cadena que permite recuperar su referencia. La lingüística sistémico funcional (Halliday y Hasan, 1976; Martin, 1992; Eggins, 1994) establece 3 tipos de referencia, la referencia homofórica, que se establece a partir del contexto general de la cultura, la referencia exofórica, que recupera la referencia del contexto de la situación, y la referencia endofórica, que establece la referencia en el interior del texto. Las referencias homofórica y exofórica contribuyen a la coherencia situacional del texto. Por su parte, la referencia endofórica permite establecer la cohesión, en tanto que crea la textura interna del texto.

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

Entre los recursos verbales para introducir y mantener la referencia es posible establecer un orden presuposicional: los sintagmas nominales con determinante indefinido son utilizados para introducir un referente desconocido por el interlocutor, implicando así un nivel de presuposición muy bajo. Los sintagmas nominales con determinante definido se utilizan en los casos en los que el referente ya ha sido nombrado (referencia endofórica) o cuando forma parte del contexto de situación (referencia exofórica), o es conocido por los participantes (referencia homofórica). Por último, los pronombres personales (él, ella), clíticos (la, lo) y, en el caso de algunas lenguas como el español, la anáfora cero (\emptyset vino) se usan cuando el nivel de presuposición es muy alto ya que no debe existir ambigüedad en los referentes aludidos para que puedan ser comprensibles por los interlocutores.

Los trabajos que se focalizaron en el estudio de los recursos para establecer y mantener la referencia en las narrativas infantiles se han focalizado en su mayoría en el estudio de la referencia endofórica con el objetivo de evaluar la cohesión textual (Karmiloff-Smith, 1985; Bamberg, 1987; Hickmann, 1987; Shapiro y Hudson, 1991; Wigglesworth 1990, 1997; Mahler, 1998; Jisa, 2000). Los resultados señalan que la habilidad para introducir nuevos referentes y mantenerlos de forma endofórica es un desarrollo gradual. Sin embargo, los resultados de estas investigaciones no son concluyentes. En efecto, mientras que algunos trabajos sostienen que a los 4 años los niños no pueden producir textos cohesivos (Karmiloff-Smith, 1980; Wigglesworth 1997) otros sostienen que sí pueden hacerlo y que ello depende en gran medida del modo de elicitación (Bamberg, 1986; Orsolini, Rossi y Pontecorvo, 1996).

Karmiloff-Smith (1981, 1985) estudió y comparó el uso de recursos para establecer cohesión referencial en niños franceses e ingleses de 3 a 9 años. Las narrativas eran elicítadas a partir de una serie de 6 imágenes que los niños no podían ver previamente. A partir de los resultados del análisis elaboró un

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

modelo de tres etapas que da cuenta del desarrollo de la correferencia. En la primera etapa, los niños de 3 a 5 años no establecen una cohesión referencial sino que producen descripciones aisladas de las imágenes sin una estructura narrativa. Por su parte, los niños de 6 y 7 años utilizan una estrategia de “sujeto temático” en la que el personaje principal es nombrado en casi todas los enunciados en posición sintáctica de sujeto. Los otros participantes, las pocas veces que son mencionados, no ocupan este lugar sintáctico. De esta manera, los niños evitan la ambigüedad de los pronombres y producen relatos cohesivos. Sin embargo, como señala la autora los relatos resultan “rígidos”. Por último, los niños de 8 y 9 años también recurren a una estrategia de sujeto temático, identifican un protagonista y lo marcan lingüísticamente. Sin embargo, en lugar de referenciar al protagonista en la posición sintáctica de sujeto exclusivamente, lo hacen utilizando pronombres. Los otros participantes son referenciados principalmente a través de sintagmas nominales definidos. De esta manera diferencian a los participantes, sus roles y su estatus narrativo a través de las expresiones lingüísticas con las que los referencian (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2001) y logran configurar un relato menos rígido que el producido por los niños de 6 años.

Al igual que Karmiloff-Smith, Bamberg (1986, 1987) encontró que los niños usaban una estrategia referencial dependiendo de si el personaje referenciado era principal o secundario. Sin embargo, los resultados de ambos estudios no coinciden en el momento en el que señalan que los niños comienzan a hacer uso de recursos referenciales para cohesionar sus narrativas. A diferencia de lo observado por Karmiloff-Smith (1981) en la investigación de Bamberg (1986, 1987) los niños alemanes de 4 años ya podían utilizar una estrategia de sujeto temático y eran capaces de diferenciar, a partir del recurso utilizado, entre el mantenimiento o la reintroducción del referente. Es posible que estas diferencias se deban al modo de elicitación de los relatos. En el estudio de Bamberg (1987) los niños relataban el cuento en 4 oportunidades, primero solos, luego dos veces con sus padres y por último una vez más solos. Para el

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

análisis se consideraron los relatos producidos en esta última instancia.

El estudio realizado por Orsolini, Rossi y Pontecorvo (1996) en el que los niños podían ver las imágenes con anterioridad al relato corroboran, los resultados de Bamberg (1986, 1987). Los autores encontraron que los niños de 4 años pueden mantener la correferencia a través del uso de anáforas y que las diferencias con los niños mayores (6, 8 y 10 años) se encuentran en la reintroducción del referente. En efecto, los niños pequeños tendían a utilizar en mayor medida que los mayores un pronombre personal o una anáfora Ø en lugar de un sintagma nominal para reintroducir el referente.

Wigglesworth (1990) comparó los recursos cohesivos utilizados por niños y adultos en la narración de dos relatos a partir de imágenes. Al igual que en el trabajo de Karmiloff-Smith, los sujetos no podían ver las imágenes en su totalidad sino que iban narrando a medida que el entrevistador pasaba las hojas. Los resultados pusieron de manifiesto que los niños de 4 años, si bien utilizaban los pronombres de forma deíctica y no establecían relatos cohesivos, en algunos casos utilizaron adverbios temporales y anáforas para mantener la cohesión. El autor señala que estos recursos eran utilizados por los pequeños hacia el final del relato una vez que la relación entre las imágenes era clara. Esto permite suponer que la imposibilidad de ver las imágenes previamente al momento de narrar influye en la producción infantil.

En este mismo sentido, Shapiro y Hudson (1991), en el trabajo ya mencionado, en el que compararon los relatos de niños de 4 y 6 años en función de si éstos eran producidos a partir de una secuencia de imágenes que contenía un problema o no, así como también considerando si los niños podían o no mirar previamente las imágenes, encontraron que los niños de 4 años podían utilizar recursos cohesivos más sofisticados cuando contaban con una secuencia de imágenes que presentaba un relato bien formado. La posibilidad de ver previamente las imágenes no introducía diferencias en el relato de los niños.

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

Según las autoras ello podría atribuirse al hecho de que los niños sólo vieron las imágenes una vez y a que la secuencia no era muy extensa. Cabe pensar que la posibilidad de mirar previamente las imágenes incida en mayor medida en los relatos con secuencias más extensas y con mayor número de personajes.

La importancia del modo de elicitación para el análisis de los recursos cohesivos también fue señalada por Hickmann (1995) y Kail y Hickmann (1992). Estos autores sostienen que en las situaciones de elicitación por medio de imágenes el hecho de que tanto el niño como el entrevistador-audiencia puedan ver las imágenes influye en el uso que los niños hacen de las expresiones para introducir los referentes nuevos. Kail y Hickmann (1992) compararon las narrativas elicítadas por medio de imágenes en dos condiciones, en una tanto el entrevistador como el niño podían ver las imágenes, en la otra el entrevistador no podía verlas. Los resultados mostraron que los niños de 6 años introducían el referente utilizando un sintagma nominal definido o indefinido independientemente de la condición; los niños de 9 años tendían a utilizar formas indefinidas cuando el entrevistador no podía ver las imágenes y los niños de 11 años utilizaban sintagmas indefinidos en todos los casos.

Los trabajos antes mencionados se han centrado exclusivamente en el uso de recursos verbales para mantener la referencia endofórica porque se han focalizado en la cohesión. Sin embargo, como sostienen diversos autores (Givón, 1994; Goodwin, 1995; Bernárdez, 1995; Calsamiglia y Tusón, 2007) la coherencia incluye no solo las relaciones léxicas y gramaticales sino también relaciones que se establecen con el contexto de situación. Los participantes en una situación de interacción cara a cara se valen de diversos elementos para establecer la referencia que permite construir un texto coherente: los gestos (Cartmill, Demir y Goldin-Meadow, 2012) y los artefactos y materiales presentes en la situación (C. Goodwin, 2007) y la prosodia (Collins y Michaels, 1988).

Una serie de trabajos realizados recientemente han estudiado el uso de gestos como un modo de establecer la referencia durante la producción de relatos de ficción (O'Neill y Holmes, 2002; Levy, 2007; So, Demir y Goldin-Meadow, 2010; Cartmill, Demir y Goldin-Meadow, 2012; Demir, So, Özyürek y Goldin-Meadow, 2012). Así por ejemplo, O'Neill y Holmes (2002) analizaron relatos producidos por 48 niños de 3 y 4 años. Los relatos fueron elicitados por medio de una adaptación más corta del libro "Frog goes to dinner" de Mercer Mayer (1974). El análisis se propuso considerar no solo los recursos verbales sino también los gestos deícticos que empleaban los niños. Los resultados mostraron que, cuando contaban con imágenes para realizar la narración, los niños pequeños recurrían en muchos casos al uso de gestos deícticos para desambiguar la referencia que no había sido especificada verbalmente.

Demir, So, Özyürek y Goldin-Meadow (2012) estudiaron el uso de la referencia lingüística y los gestos deícticos en niños pequeños hablantes de inglés y de turco. Los niños miraban junto al experimentador una serie de imágenes en una pantalla, a medida que pasaban las imágenes se les pedía a los niños que contaran qué sucedía. Se compararon dos condiciones con el objetivo de saber si los niños eran sensibles al contexto. En un caso, cuando los niños debían narrar, la imagen permanecía presente y, por lo tanto, disponible en el contexto, y en la otra, la imagen ya no era visible. Los resultados mostraron que en los casos en los que la imagen ya no estaba presente los niños utilizaban sintagmas nominales. En cambio, en la condición en la que la imagen estaba disponible los niños utilizaron pronombres. En los casos en los que la imagen estaba disponible y los niños no especificaban el referente, utilizaban gestos deícticos que permitían especificarlo.

1.3. Las investigaciones sobre narrativas en contextos interaccionales

Entre los trabajos que analizaron las narrativas producidas en contextos

interaccionales se destacan dos líneas principales de investigación: una línea que, encuadrada en una perspectiva psicolingüística y sociocultural (Nelson, 1996, 2007) estudia el impacto que la interacción puede tener en el desarrollo y el desempeño narrativo (Eisenberg, 1985; Hudson, 1990, 2006; Haden, Haine y Fivush, 1997; Haden, 1998; Farrant y Reese, 2000; Fivush, Bohanek, Robertson y Duke, 2003; Nicolopoulou y Richner, 2004; Rosemberg y Manrique, 2007; McCabe, Bailey y Melzi, 2008; Küntay, 2009; Sparks, Carmiol y Ríos, 2013; Stein, 2013, entre otros) y otra línea de investigación que desde el análisis de la conversación y la sociolingüística interaccional estudia los modos de colaboración y negociación que los participantes despliegan en la construcción narrativa (Goodwin, 1984, 2007; Michaels, 1988; Radford y Mahon, 2010, entre otros).

1.3.1. El estudio del impacto de la interacción en el desarrollo y el desempeño narrativo

Desde la perspectiva que estudia el impacto de la interacción en el desarrollo (Nelson, 1996; 2007), una serie de trabajos se han focalizado en la producción de relatos de experiencias pasadas en situaciones de interacción niño-adulto en contextos familiares (Engel, 1986; Hudson, 1990; Haden, Haine y Fivush 1997; Haden, 1998; Melzi, 2000; Reese, 2002; Fivush y Reese, 2003, 2005; Fivush, Haden y Reese, 2006; Caspe y Melzi, 2008; Sparks, 2008; Wishard Guerra, 2008; Sparks, Carmiol y Ríos, 2013; Stein, 2013, entre otros). Los resultados mostraron que los adultos utilizan estrategias para andamiar la producción de las narraciones infantiles, ayudándolos a organizar los relatos causal y temporalmente, como así también a construir evaluaciones en relación al evento narrado.

Algunas de estas investigaciones han estudiado cómo los diferentes estilos maternos de interacción pueden traer aparejada diferencias en la producción del relato infantil (Peterson y McCabe 1991, 2004; Fivush, 1991; Reese, Haden

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

y Fivush, 1993; Fivush, 2007). Los resultados pusieron de manifiesto que los estilos maternos de interacción más elaborados, en los que el adulto hace más preguntas, realiza mayores descripciones y proporciona mayor cantidad de detalles sobre el evento, permiten que los niños recuerden más información, produzcan narrativas más coherentes y extensas y utilicen un número mayor de evaluaciones.

Engel (1986) identificó en las conversaciones sobre eventos pasados dos estilos distintos de interacción de las madres, un estilo pragmático y otro elaborativo. Las madres que poseen un estilo pragmático generan principalmente intercambios referidos a asuntos prácticos, y se focalizan en aspectos tales como qué y quién y no en otros aspectos tales como dónde, cuándo, cómo y por qué. Formulan preguntas que apuntan a elicitar fragmentos específicos de información y repiten diversos tipos de intervenciones hasta que el niño proporciona la respuesta que ella espera. En cambio, las madres que presentan un estilo elaborativo generan historias a partir de las experiencias compartidas e invitan a sus hijos a participar en su construcción. Estas madres reconstruyen el episodio recordado conjuntamente con el niño y colaboran con él para establecer la secuencia de acciones y eventos y realizan comentarios evaluativos respecto del evento pasado.

Tessler (1986, citado en Nelson, 1996; Tessler y Nelson, 1994) estudió el marco conversacional que el adulto le proporciona al niño mientras el evento tiene lugar. Identificó dos estilos, uno paradigmático y otro narrativo. Mientras que en el estilo paradigmático, los adultos se focalizan en la denominación y la elicitación de las características de objetos específicos, en el estilo narrativo, los adultos realizan intervenciones referidas a aspectos tales como el tiempo, la intencionalidad, la causalidad y la evaluación. Las madres que presentan un estilo narrativo establecen relaciones entre lo que se observa o sucede durante la experiencia y diversos aspectos de la vida de los niños. Este grupo de madres les proporciona a los niños un modelo para organizar sus recuerdos de

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

eventos específicos.

Peterson y McCabe (1994), en un estudio en el que compararon las conversaciones sobre experiencias pasadas entre padres y niños y la posterior narración individual de esos niños, mostraron una relación entre las preguntas que generaban los padres sobre la orientación contextual y la producción de narrativas descontextualizadas por parte de los niños.

Wishard Guerra (2008) analizó narrativas de experiencia personal pasada producidas por niños mexicanos de barrios urbano marginados de Estados Unidos en interacción con sus madres y de forma individual. Se analizaron las narrativas producidas en tres momentos y en tres condiciones distintas. Cuando los niños tenían 36 meses se analizaron las narrativas producidas de forma espontánea en conversaciones entre la madre y el niño; a los 4:5 años se analizaron las narrativas producidas entre la madre y el niño pero de forma elicitada; y a los 6:5 años un investigador elicitó tres narrativas por parte del niño de forma individual. Las narrativas producidas en los tres momentos fueron analizadas siguiendo el modelo de estructura narrativa propuesto por Peterson y McCabe (1983) comentado previamente. Los resultados mostraron que a los 36 meses los niños empleaban en mayor medida descripciones en tiempo presente; a los 4:5 años estructuraban sus narrativas de forma cronológica, ordenando los eventos de forma secuencial; y a los 6:5 años construían narrativas completas en las que los eventos se ordenaban secuencialmente, incluyendo evaluaciones, una situación conflictiva y su posterior resolución.

Stein (2013; Stein, Menti, Arrúe y Rosemberg, aceptado) en un estudio longitudinal sobre narrativas de eventos pasados y narrativas de eventos futuros producidas en situaciones de interacción entre niños de 2:6 y 3:6 y madres de sectores medios encontró que en las narrativas de eventos pasados las madres realizaban intervenciones focalizadas en elicitación de los elementos

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

centrales que componen la narrativa y empleaban términos temporales para ubicar el evento en el tiempo. Por su parte, en las conversaciones sobre eventos futuros las madres recurrían a eventos habituales y a eventos pasados para construir una representación posible del evento futuro.

Hudson (2002, 2006), comparó conversaciones acerca de eventos pasados y futuros en diadas de madres y niños de 2:6 y 4 años de edad. Los resultados mostraron que mientras que en las narrativas sobre eventos pasados las madres utilizaban solo recursos referidos al pasado para elicitarse el relato infantil, en los intercambios sobre eventos futuros el lenguaje temporal utilizado por la madre era más complejo, ya que yuxtaponía referencias al pasado, presente y futuro e incluía formas lingüísticas hipotéticas. Asimismo en las conversaciones sobre eventos futuros las madres empleaban una mayor cantidad de términos temporales convencionales que en las conversaciones acerca del pasado. Probablemente ello se deba a que, como en las conversaciones sobre eventos futuros los participantes no comparten una representación del hecho sobre el cual conversan, los términos temporales resultan más importantes para construir lingüísticamente el hecho anticipado. Hudson (2006), además, observó que a los 4 años de edad la cantidad de términos temporales que empleaban los niños se correlacionaba positivamente con los que empleaban las madres.

Rosemberg, Alam y Stein (2011) analizaron las narrativas sobre eventos futuros producidas por niños de 4 años de tres grupos socioculturales de Buenos Aires -familias de grupos socioeconómico medio, familias que viven en barrios urbano-marginados y familias de comunidades indígenas suburbanas- en situaciones de interacción en sus hogares. El análisis atendió al tipo de regulación de las narrativas, las mismas podían ser autorreguladas, cuando era el niño quien iniciaba y regulaba el desarrollo de la narrativa, o heterorreguladas, si era un interlocutor quien iniciaba y regulaba la narrativa. Los resultados pusieron de manifiesto que en los tres grupos las narrativas

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

eran en su mayoría autorreguladas.

Melzi y Casper (2005) se focalizaron en los estilos maternos de interacción durante la producción de relatos de ficción. En su estudio analizaron los relatos producidos por madres peruanas y estadounidenses en interacción con sus hijos a partir de un libro de imágenes. Participaron 31 madres con sus hijos de 3 años. Se identificaron en las madres dos estilos diferentes, un estilo narrativo, en el que la madre narra con poca participación del niño, focalizándose en los eventos que presentaban las imágenes y un estilo constructivo, en el que la madre coconstruía el relato con el niño, incluyendo experiencias del niño y conocimiento sobre eventos generales. A pesar de estas diferencias, en ambos casos las narrativas tenían la misma extensión. La comparación entre los dos grupos mostró que las madres peruanas, en su mayoría, adoptaban un estilo narrativo y las madres estadounidenses adoptaban un estilo constructivo.

Otros trabajos analizaron los estilos de interacción en distintos grupos sociales en nuestro país. Así por ejemplo, Peralta de Mendoza y Salsa (2001) estudiaron la interacción entre madres y niños de 20 a 24 meses de dos grupos sociales, sectores medios y población de nivel socioeconómico bajo, en situaciones de lectura de libros con imágenes. Los resultados mostraron diferencias en los estilos de interacción entre los grupos. Las madres de nivel socioeconómico medio presentaban un estilo de interacción más complejo caracterizado por una mayor cantidad de elaboraciones acerca de los dibujos, así como mayor cantidad de preguntas que tendían a ir más allá de la competencia del niño demandándole mayor participación verbal.

Dentro de esta misma perspectiva, algunos trabajos se han focalizado en las narrativas que, en el contexto escolar, producen los niños en colaboración con la docente (Ervin-Tripp y Küntay, 1997; Kyratzis, 1999; Rosemberg y Manrique, 2007). Rosemberg y Manrique (2007) analizaron las situaciones de intercambio inicial en el jardín de infantes atendiendo a las formas que adopta la

colaboración de la maestra en la producción de narrativas infantiles. El análisis de las narrativas mostró que las docentes regulaban las narrativas infantiles de diferentes modos. En algunos casos la regulación recuperaba el propósito comunicacional del niño. En estos casos, la maestra construía el andamiaje necesario para que el niño expandiera su relato, y lograra así un mejor desempeño. Sin embargo, las maestras no siempre lograban recuperar la intención comunicativa del niño. En muchos de estos casos, las maestras se centraban en aspectos periféricos del relato de los niños. Apoyándose en la relación asimétrica que mantenían con los niños se valían de diversos recursos lingüísticos para jerarquizar, focalizar y desfocalizar la información. Como consecuencia imponían su argumento por sobre el niño y se apropiaban del relato infantil.

Otros trabajos se focalizaron en las narrativas producidas por niños en interacción con sus pares (Keenan, 1979; Umiker-Sebeok, 1979; Preece, 1987; Hayes y Casey, 2002; Küntay y Senay, 2003; Nicolopoulou, 2008).

Nicolopoulou (2008) analizó 606 relatos producidos de forma libre por 30 niños de 3 a 5 años de sectores medios en un jardín de infantes en Estados Unidos. Los niños producían los relatos en parejas o en pequeños grupos en el marco de una actividad diaria escolar. El análisis del contenido de las narrativas puso de manifiesto diferencias entre las narrativas de los niños y las niñas. Las narrativas de las niñas se caracterizaban por personajes que mantenían relaciones armoniosas en espacios estables y concretos, en el entorno de la familia. En contraste, las historias de los niños se caracterizaron por el conflicto, el movimiento y la disrupción. Estas diferencias generaban a su vez distintos modos de establecer coherencia. Así por ejemplo, las niñas utilizaban el marco de las relaciones familiares para establecer la coherencia narrativa. Las conexiones entre los eventos no siempre eran causales, sino que muchas veces la conexión se producía como resultado de la inclusión de los eventos en un marco de relaciones familiares que dotaba a los eventos de un tiempo y un

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

lugar apropiado. Nicolopoulou sostiene que la razón principal por la que las narraciones de las niñas no constituyeran una lista de eventos era que se referían a una secuencia paradigmática de eventos – el casamiento, el nacimiento, la adopción de mascotas- inserta en un marco de relaciones sociales específico y conocido por los niños, la familia. Es, precisamente, este marco, el que proporciona la coherencia en el relato.

La importancia de considerar los marcos de conocimiento a los que apelan los niños para construir la coherencia de sus relatos en las interacciones entre pares también fue señalado por otros autores que mostraron que, en la construcción de las narrativas, los niños utilizan temas, personajes y argumentos de los relatos producidos por sus compañeros, así como también elementos tomados de libros infantiles, de la televisión, de los guiones en los que participan y de conocimientos previos (Auwarter, 1986; Nelson, 1996; Blum-Kulka y Snow, 2004; Nicolopoulou y Richner, 2004). En este sentido, Nelson (1996) señala que muchas veces la incorporación de estos recursos no es suficiente para que los niños elaboren un relato coherente desde el punto de vista adulto. A pesar de ello los relatos son aceptados por sus pares cuando se producen en la interacción con ellos.

Hayes y Casey (2002) compararon la producción de un relato de ficción realizado de forma individual o en díadas integradas por niños de la misma edad. Participaron de este estudio 36 niños de 3 a 5 años. El entrevistador le mostraba a un niño de forma individual o a una pareja de niños una imagen de un sapo y les solicitaba que contaran una historia que comenzaba con la frase “Había una vez un sapo”. A medida que los niños narraban el entrevistador escribía en una pizarra el relato. Los resultados pusieron de manifiesto que las díadas produjeron relatos más extensos, tanto en términos de palabras como de proposiciones. Asimismo, se identificó en las díadas un mayor uso de conectores, en particular de tipo aditivo. Sin embargo, el mayor uso de conectores no siempre implicaba una relación coherente entre los enunciados

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

conectados. En cambio, los niños que relataron de forma individual utilizaron menor cantidad de conectores pero sus relatos contenían un porcentaje más alto de enunciados conectados lógicamente. El análisis de los relatos puso de manifiesto que en la condición de interacción muchas veces cada niño narraba un cuento distinto. Los autores sostienen que estos resultados ponen de manifiesto que los niños a esta edad tienen dificultades para coordinar enunciados sucesivos con otro niño.

Sin embargo, Keenan (1979) realizó observaciones de conversaciones espontáneas entre mellizos de 3 años que mostraron que tempranamente los niños podían mantener un diálogo coherente a lo largo de varios turnos, y que esto se lograba porque los niños atendían al turno precedente realizado por su compañero. El análisis de las conversaciones mostró que en los casos en los que uno de los niños no atendía a la emisión del locutor, éste llamaba la atención de su interlocutor mediante diversas estrategias.

La diferencia entre estos estudios puede deberse a que, mientras que el estudio de Hayes y Casey (2002) se llevó a cabo de forma inducida, el trabajo de Keenan (1979) se llevó a cabo en un contexto natural. Otros trabajos llevados a cabo en contextos naturales también mostraron que los niños son capaces de atender a los aportes realizados por sus interlocutores, aportando a su vez emisiones que se insertan de manera coherente en la secuencia conversacional (Küntay y Senay, 2003; Nicolopoulou y Richner, 2004; Rosemberg, Stein y Silva, 2011). Es posible que la situación de elicitación empleada en el trabajo de Hayes y Casey (2002) haya incidido en la producción infantil. En este sentido, diversos trabajos han señalado que el input que se les proporciona a los niños en las investigaciones inducidas puede afectar la producción (Pratt y Mac Kenzie-Keating, 1985; Shapiro y Hudson, 1991; Malher, 2000; Vion y Colas, 2005; Sánchez Abchi, Moyano y Borzone, 2011).

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

Algunos trabajos que se focalizaron en las narrativas de experiencias personales producidas por niños de jardín de infantes en situaciones naturales en el hogar (Rosemberg, Stein y Silva, 2011) y en la escuela (Küntay y Senay, 2003; Küntay, 2009) han señalado que muchas veces los niños se apoyan en los relatos de los otros niños para producir sus propias narrativas. En efecto, muchas veces cuando los niños escuchan el relato de una experiencia relatada por otro niño, producen una narrativa propia sobre un evento similar. Las narrativas que los niños despliegan en estos casos suelen presentar una estructura más elaborada que la de la narrativa precedente (Küntay, 2009) y suelen apelar a recursos que les permiten diferenciar su relato del anterior (Rosemberg, Stein y Silva, 2011).

Preece (1987) analizó 90 horas audiograbadas de conversaciones espontáneas entre 3 niños de preescolar y primer grado. Los resultados mostraron que los niños en sus conversaciones producían una gran cantidad de narrativas, en su mayoría sobre experiencias personales. Asimismo, el estudio puso de manifiesto un importante número de narrativas producidas de forma colaborativa entre los niños.

Por su parte, Sánchez Loyo (2002) analizó el modo de establecer coherencia al que recurrían niños de 3, 4 y 5 años en conversaciones espontáneas en el jardín de infantes. Los resultados mostraron que los niños se valían en gran medida de gestos deícticos y que los mismos cumplía una función narrativa. También se registraron usos de gestos emblemáticos y en menor medida icónicos. Estos últimos se registraron en los niños mayores. Por otra parte, los resultados mostraron que a mayor edad la actividad gestual decrece y los medios de cohesión lingüística se incrementan. Sin embargo, el uso de ambos recursos – gestuales y verbales- combinados permanece relativamente estable. El autor señala la importancia de considerar no solo los recursos verbales sino también la yuxtaposición de diversos campos semióticos en el proceso de construcción de la coherencia.

1.3.2. El estudio de las narrativas desde el análisis conversacional

Desde la perspectiva del análisis de la conversación y la sociolingüística interaccional (Goodwin M., 1980, 1997; Goodwin C., 1984, 1986, 2007; Michaels, 1988; Ishino, 2007, entre otros) se ha mostrado que la yuxtaposición de información de diferentes campos semióticos tiene lugar durante la producción de narrativas en contextos interaccionales. En efecto, los trabajos han puesto de manifiesto que tanto los ítems léxicos y las construcciones sintácticas como la entonación, la posición corporal, los gestos y la mirada son partes constitutivas de la narración (Goodwin C., 1984, 1986, 2007; Goodwin M., 1997, 1980; Michaels, 1988).

C. Goodwin (1984) estudió la organización interactiva que se desplegaba entre los participantes durante la narración de un evento por parte de uno de ellos. Utilizando un registro filmico de una cena en la que participaban 4 adultos, Goodwin analizó los roles que adoptaban cada uno de los participantes a partir de sus acciones y de las acciones que realizaban los otros. Identificó un rol de narrador; un rol de audiencia-destinatario, que se caracterizó por ser a quién el narrador se dirigía, y por mantener la mirada dirigida al narrador, mostrando así su atención; un rol de audiencia-no destinatario, que si bien participaba de la interacción no recibía la mirada del narrador, y su atención estaba focalizada en otras actividades; y un rol de personaje principal, en tanto que uno de los interlocutores había participado de la acción que se relataba.

Goodwin mostró, a través del análisis de las acciones que llevaban a cabo cada uno de los participantes, que la narración no era solo realizada por el hablante, sino a partir de una negociación entre todos los participantes de la interacción. En efecto, la manera en la que el narrador articulaba su habla y se posicionaba corporalmente permitía diferenciar segmentos, y funcionaba de guía para las acciones que llevaban a cabo los participantes. A su vez, la

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

dirección de la mirada de la audiencia y las acciones que llevaba a cabo funcionaban como indicadores para el narrador de la atención que estaba recibiendo su relato, y de esa manera podía estructurar su narrativa.

En este mismo sentido, M.H. Goodwin (1997) sostiene que durante la narración de eventos los receptores realizan diferentes acciones: pueden atender a la narración de acuerdo a la forma propuesta por el narrador, adoptando la posición del receptor-destinatario; desatender a la narración, haciendo otras actividades; tomar distancia de la narrativa imponiendo metacomentarios, o pueden aportar evaluaciones a la narración. En el análisis de un relato producido durante una conversación familiar la autora se focalizó en la construcción de un tipo de intervención a la que, retomando a Goffman (1981), denominó "juego paralelo" (byplay). El juego paralelo describe las intervenciones que los participantes distintos del narrador y de la audiencia principal realizaban sobre el relato pero de forma paralela. Estas intervenciones solían ser burlas o chistes sobre aspectos del relato y que, tal como se puso de manifiesto en el análisis, podían poner en riesgo la continuidad del relato.

Como señalan tanto M.H. Goodwin como C. Goodwin, la elección de estas acciones por parte de los receptores tiene consecuencias en la narrativa. Debido a ello el análisis de las estructuras participativas durante la conversación tiene relevancia para la comprensión de la producción narrativa. La atención a los detalles referidos a cómo los receptores actúan en la conversación permite entender las narraciones en términos de eventos de habla construidos dinámicamente. A pesar de que un hablante pueda proponer una forma particular para que su discurso sea recepcionado, los receptores tienen múltiples formas de actuar a partir de lo que escuchan.

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

Wolfson (1977) señaló que en las narrativas los hablantes se valen de una multiplicidad de recursos performáticos para mostrar su punto de vista sobre la narrativa enfatizando determinados aspectos. Entre estos recursos destacó el uso de discurso directo, las repeticiones, los sonidos, la alternancia entre pasado y presente y los movimientos cinésicos. Al analizar distintos factores que podían condicionar el empleo de los recursos performáticos encontró que en las situaciones en las que los hablantes tenían la misma edad que sus interlocutores, sus narrativas contenían mayor número de recursos performáticos que cuando los interlocutores tenían una edad distinta.

Si bien varios trabajos han analizado cómo los niños emplean diversos campos semióticos en las interacciones (Crowder y Newman, 1993; Goodwin, Goodwin y M. Yaeger-Dror, 2002; Goodwin, 2007; Goldin-Meadow, 2007; Hoiting y Slobin, 2007; Alam, Stein y Rosemberg, 2011; Tykkyläinen, 2010; Sánchez Loyo, 2002; Migdalek, 2012), pocos trabajos han analizado estos recursos en la producción de narrativas por parte de niños pequeños (Radford y Mahon, 2010; Levy, 2007).

Radford y Mahon (2010) analizaron las interacciones entre adultos y niños con dificultades lingüísticas, y con niños sordos durante una narración a partir de un libro con imágenes. El microanálisis discursivo de las interacciones permitió mostrar que tanto la duración y la repetición de los gestos de los niños, como la dirección de la mirada, cobraban significado interaccional. En efecto, la repetición o el alargamiento de un mismo gesto, así como el cambio en la dirección de la mirada, permitía a los niños tomar, mantener o pasar el turno de habla. El análisis mostró que los adultos reconocían el uso que los niños hacían de estos recursos. Asimismo, las autoras señalaron que en muchos casos los niños gestuaban mientras el adulto realizaba una intervención verbal. El análisis de estas situaciones mostró que esto no era interpretado por los participantes como una superposición de turnos o una interrupción sino como la

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN
DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE
POBLACIONES URBANO MARGINADAS

construcción de turnos en colaboración, en tanto que el gesto infantil realizaba un aporte relevante a la emisión adulta.

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN
DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE
POBLACIONES URBANO MARGINADAS

CAPÍTULO 2:

ENCUADRE TEÓRICO

CAPÍTULO 2:

ENCUADRE TEÓRICO

Los conceptos y los supuestos teóricos que constituyen el encuadre del presente estudio se inscriben en una perspectiva psicolingüística (Nelson, 1988, 1996; 2007, 2010; Tomasello 1998, 2003, 2008) que sitúa el desarrollo y el desempeño narrativo en el marco de las premisas centrales de las teorías socioculturales del desarrollo humano (Vygotsky, 1964, 1978). Se integran, a la vez, en este marco conceptos del análisis de la conversación (Sacks, Schegloff y Jefferson, 1974; Goodwin y Heritage, 1990) y de la sociolingüística interaccional (Gumperz, 1982; Eerdemans, Prevignano y Thibault, 2003), en tanto que el desempeño narrativo se estudia en situaciones de interacción entre niños.

En el desarrollo de esta tesis el encuadre teórico ha sido organizado de acuerdo con los siguientes ejes conceptuales: 1) el desarrollo lingüístico, discursivo y cognitivo infantil. El papel de la interacción social; 2) el desarrollo del discurso narrativo; 3) la conversación como “matriz” de la producción narrativa.

2.1. El desarrollo lingüístico, discursivo y cognitivo infantil. El papel de la interacción social

Como se señaló en el capítulo 1 gran parte de las investigaciones antecedentes centradas en las interacciones entre niños (Forman y Cazden, 1984; Wiles, 1985; Azmitia, 1988; Tudge, 1992; Tudge, Winterhoff y Hogan, 1996; Tabors, 1997; Verba, 1998; Roscoe y Chi, 2004; Fawcett y Garton, 2005; García Sánchez, 2005; Kronqvist, 2008, entre otros) se enmarcaron en la teoría sociocultural (Vygotsky, 1964, 1978). Desde este enfoque se definen los conceptos de tutoría y colaboración. En efecto, el concepto de tutoría -definido como la interacción en la que un sujeto instruye a otro en temas en los que el

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

primero es un experto y el segundo un novato (Damon y Phelps, 1989; Coll, 1991)- y el concepto de la colaboración -definido como las interacciones en las que sujetos de la misma edad o experticia trabajan juntos en una misma tarea (Damon y Phelps, 1989; Coll, 1991; Cohen, 1994; Rogoff y Toma, 1997)- se apoyan en las nociones centrales de la teoría sociocultural, tales como “zona de desarrollo próximo” (Vygotsky, 1978), “andamiaje” (Bruner, 1986), “participación guiada” (Rogoff, 1993) y “construcción colaborativa” (Nelson, 1996, 2007).

La “zona de desarrollo próximo” (Vygotsky, 1978) hace referencia a la distancia entre lo que un sujeto puede hacer por sí mismo y lo que sería capaz de hacer con la colaboración de un compañero más experto que él. Vygotsky postula que, en este espacio dinámico se encuentran aquellas habilidades del niño que están en un nivel potencial, aquellas que aún no se han desarrollado pero que están en vías de hacerlo: lo que el niño puede realizar hoy con la ayuda de una persona más experta mañana podrá realizarlo por sí mismo. Como sostienen Wertsch (1998) y Rosemberg (1999) este concepto hace referencia a un espacio que se crea en la interacción y que debe ser negociado entre el niño y el sujeto experto para cada actividad. Durante la participación en cada tarea, el sujeto experto “negocia” con el menos experto cuánto y qué tipo de apoyo este requiere para participar en la actividad.

De modo complementario a la noción de zona de desarrollo próximo, Bruner (1973, 1986) desarrolló el concepto de “andamiaje”. A través del proceso de andamiaje la persona más experta proporciona al niño la mediación instrumental e interpersonal necesaria para que éste pueda participar de una situación que aún no domina. El adulto o niño mayor explica el objetivo general de la actividad y estructura la tarea en función de este objetivo, separando sus componentes principales y estableciendo objetivos y logros parciales. Asimismo, proporciona un modelo del desempeño que se espera del niño en la situación y guía, por medio de diversos movimientos interaccionales, la

atención y las acciones del pequeño.

Rogoff (1993) sostiene que el concepto de andamiaje concibe al niño como un sujeto escasamente activo, y en su lugar propone la noción de “participación guiada” que se focaliza en el rol que adopta el niño en las situaciones de interacción. El niño se desarrolla tomando parte –observando, haciendo y hablando- en actividades que realiza junto con otros miembros de su grupo social. El proceso de participación guiada involucra el desarrollo de una actividad conjunta en la que un adulto o experto organiza, guía y estructura la participación de un niño o aprendiz. Durante la realización de estas actividades, los participantes se comunican no sólo a través de formas verbales sino también mediante formas no verbales. En este sentido, la noción de “participación guiada” trae aparejada la revisión de determinados supuestos de la teoría vygotskyana, relacionados con la preeminencia del lenguaje verbal en tanto instrumento de mediación, puesto que, pone de manifiesto que no todas las culturas ponen el mismo énfasis en la comunicación verbal (Wertsch, 1993).

Por su parte, Wertsch (1998), propone atender a la “situación de interacción social” para dar cuenta de cómo cada uno de los participantes se representa la situación compartida y el conjunto de acciones a ejecutar en la misma. Esta noción involucra otras nociones interrelacionadas: la intersubjetividad, la reciprocidad, la bidireccionalidad y la asimetría. La noción de intersubjetividad (Trevanthen, 1977, 1986) da cuenta de la forma en que los hablantes que intervienen en una misma situación comunicativa comparten una perspectiva. En la teoría sociohistórico-cultural, la intersubjetividad constituye un concepto que permite aproximarse al funcionamiento interpsicológico entre los participantes (Wertsch, 1998). Puede suceder que cada uno de los interlocutores perciba la situación de un modo diferente, es decir, que posean su propia definición intrasubjetiva. Como así también, en el contexto de la interacción social puede haber distintos niveles de coincidencia en la representación que tienen los hablantes. En consecuencia, pueden existir

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

distintos niveles de intersubjetividad. No obstante, para que exista comunicación es requisito indispensable, al menos, un cierto nivel de intersubjetividad: los interlocutores deben compartir, aunque sea en forma parcial, la definición de la situación y deben saber que la comparten (Wertsch, 1998; Rosemberg, 2002). Es a partir de un proceso de negociación asimétrica entre el niño y la persona más experta que se logra la intersubjetividad.

La persona más experta puede proponer al niño una actividad que se encuentre completamente al alcance de sus capacidades actuales, o alejada de sus capacidades. También puede proponerle una tarea en la que se parte de las destrezas y de las habilidades que el niño ya posee con el objeto de potenciar otras nuevas, que están dentro de sus posibilidades de desarrollo y aprendizaje. En el contexto de interacción, el adulto o niño mayor puede atender a las pistas proporcionadas por el pequeño, que ponen de manifiesto si la definición planteada da lugar a una actividad que no implica dificultad para el niño o, por el contrario, si la ubica más allá de sus posibilidades. En ambos casos, el adulto puede modificar la definición de la situación para permitir que el niño alcance nuevos niveles de competencia. En este sentido, la zona de desarrollo potencial debe ser negociada entre la persona más experta y el niño pequeño.

Por su parte, mediante el concepto de “construcción colaborativa” Nelson (1996, 2007, 2010) resalta el carácter simultáneamente individual y social del desarrollo. Nelson sostiene que el desarrollo del niño se halla posibilitado por una interrelación de factores externos e internos del individuo: las características propias de la especie humana; el propio cuerpo del niño que se transforma a gran velocidad durante los primeros años de vida; las características ecológicas y geográficas del lugar donde vive el niño; las relaciones sociales y afectivas que el niño mantiene en su entorno; las características propias de la cultura a la que pertenece; y la propia historia individual, las experiencias particulares que vivencia desde su nacimiento y el

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

residuo intelectual que ellas han dejado en su memoria.

El concepto de experiencia, entendido como una negociación entre el individuo y el mundo externo, cobra especial sentido en esta teoría; en tanto que es a través de la experiencia que el niño comienza a construir significado del mundo que lo rodea. Estos significados se almacenan en la memoria y le permiten interpretar, actuar e interactuar en su entorno. Las experiencias significativas se determinan en gran medida por las necesidades biológicas y psicológicas del individuo, y en este sentido son del sujeto individual. Sin embargo, los seres humanos podemos compartir los significados subjetivos. El pasaje de un contexto compuesto únicamente por significados privados, a otro en el que los significados pueden ser compartidos, constituye un aspecto central del proceso del desarrollo infantil.

En tanto que las experiencias se vivencian como una negociación del individuo con el contexto, en una misma actividad cada uno de los individuos que participa puede tener una experiencia distinta. En el período que va de los 6 a los 18 meses se desarrolla la “atención compartida” (Tomasello, 2003) entre el niño y sus padres. Cuando adulto y niño logran focalizar la atención en un mismo evento el adulto puede aproximarse a lo que el niño experimenta desde su perspectiva y, de ese modo, se reduce la distancia entre ambos. El desarrollo del lenguaje facilita compartir los significados individuales y ampliar los límites de la propia experiencia a través de la comunicación con otros. Es por ello que el lenguaje cobra especial relevancia en el desarrollo cognitivo.

De acuerdo con Nelson (1996) el discurso es la fuente de conocimiento de las formas lingüísticas, y el contexto dentro del cual el significado y el uso del lenguaje se desarrolla y elabora. Extraer significado del contexto de discurso requiere que el niño identifique cuál es la relevancia de la palabra en ese contexto. Sin embargo, el discurso no puede proveer el significado sino las pistas necesarias para comprender ese significado. Como las formas

lingüísticas se aprenden del discurso, el niño debe participar en situaciones en las que se utilizan distintas formas discursivas, pero para ello el niño debe poder interpretar las palabras y los enunciados. Es por esto que cobra especial relevancia el andamiaje de la persona más experta en las situaciones de interacción discursiva. En efecto, la mayoría de las palabras, y en especial los términos abstractos, se aprenden en función del contexto en el que son utilizadas por otros (Wittgenstein, 1953), incluyendo el contexto de actividad, el contexto del discurso y el contexto lingüístico o gramatical. A partir del uso adulto, el niño construye una noción de uso discursivo y la utiliza en construcciones sintácticas limitadas y en el contexto de temas específicos. La propia utilización de la palabra le permite al niño externalizar su conocimiento, y compararlo con el uso que otros hablantes hacen de la misma forma. Esta comparación permite que, si es necesario, el niño realice una resemantización del término. Como señala Rosemberg (Rosemberg, 2007; Rosemberg y Silva, 2009), es el isomorfismo entre la emisión del adulto y la emisión infantil y la adyacencia entre ambas emisiones aquello que promueve el aprendizaje: el niño puede comparar su emisión con la del adulto y atender a las modificaciones que éste ha introducido.

2.2. El desarrollo del discurso narrativo

El lenguaje permite a los hablantes representar temporalmente situaciones que involucran diferentes personajes y múltiples eventos relacionados causalmente y temporalmente, es decir, permite la construcción de narrativas. La habilidad para usar el lenguaje de esta forma es especialmente significativa para el niño por dos razones: le permite conectarse con los significados de otras personas; es decir, con sus conocimientos y experiencias; y le proporciona una forma de representar su propio conocimiento y experiencia (Nelson, 2007).

Como señala Nelson (2007) la transición más importante en la infancia puede ser vista como un movimiento desde el “ser” confinado a una experiencia

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

basada en la realidad propia, al reconocimiento de muchas otras realidades posibles, representadas por los otros o vistas a través de los medios de comunicación, disponibles a través de recursos sociales, culturales y simbólicos. El resultado de esta expansión de la propia experiencia y los significados no compartidos previamente conlleva importantes cambios cognitivos y una nueva conciencia más amplia de sí mismo en el tiempo. Es precisamente a partir del intercambio de experiencias por medio de las narrativas que los niños experimentan la aparición de un nuevo tipo de memoria, la memoria episódica o autobiográfica.

El sistema de la memoria se constituye desde el nacimiento del niño como una operación privada, cuyo objetivo es mantener la información obtenida a partir de los encuentros con el medio ambiente. Es, en este sentido, útil en la predicción de nuevos encuentros y en la adopción de medidas efectivas para esos encuentros. Sin embargo, los contenidos de este tipo de recuerdos no incluyen una conciencia de sí mismo. En estos primeros momentos del desarrollo, como no hay contenidos independientes de las actividades e intereses del propio ser, no existe un contraste posible entre un “sí mismo” y el mundo externo. En tanto que las memorias son todas sobre “sí mismo”, el “sí mismo”, propiamente, no existe; ya que no puede diferenciarse del mundo externo.

Para adquirir la conciencia de “sí mismo” que permite construir una memoria autobiográfica, los niños necesitan del rol mediador del lenguaje. El lenguaje permite acceder a las representaciones de los otros, y construir una representación distintiva del propio ser. El lenguaje, como sistema de intercambio representacional, constituye una herramienta fundamental. En este sentido, el lenguaje es el medio por el cual la mente se vuelve culturalmente mediada (Nelson, 1996). El carácter mediador del lenguaje se relaciona con la capacidad de elaborar y compartir conocimiento del mundo. Pone en contacto al sujeto con las interpretaciones culturales y sociales de eventos y situaciones,

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

los mundos imaginarios y los relatos.

La memoria autobiográfica es en gran medida la culminación del desarrollo del “sí mismo” en el tiempo, es esencialmente privada, pero su estructura y contenido, así como el modo en el que se desarrolla, están condicionados por las interacciones sociales en las que niño participa así como las pautas culturales propias de su comunidad. La memoria autobiográfica permite situar al propio ser dentro de un marco cultural que cambia a lo largo del tiempo pero, en tanto que continúa, le permite al niño entender su propio ser como una continuidad, con un pasado, un presente y un futuro.

En la construcción de la memoria episódica, el pasado y el futuro deben establecerse como espacios mentales diferenciados del presente. El proceso de construcción de una narrativa de experiencia personal pasada implica, en primer lugar, recuperar un evento del pasado y luego representarlo de forma verbal. Para ello es necesario reconstruirlo y reacomodarlo en función de las relaciones que se establecen en la lengua.

Inicialmente las narrativas personales constituyen una forma de estructurar el modelo mental del mundo. Este modelo mental proporciona la base para futuros usos de la narrativa en construcciones de ficción (Nelson, 1996). La narrativa constituye el desarrollo de eventos a lo largo del tiempo, contados desde una perspectiva de tiempo, persona y situación. Involucra eventos que difieren de los hechos canónicos, y que requieren por lo tanto de reflexión y explicación. Explícita o implícitamente pueden recapitular temas significativos culturalmente. Los relatos de ficción implican además la posibilidad de acceder a formas de pensar diferentes, personas y seres alejados de la propia realidad, y tiempos y espacios distintos al propio.

El desarrollo de las narraciones – en tanto forma de discurso y de pensamiento- requiere de habilidades relacionadas entre sí que posibiliten

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

elaborar un discurso coherente. Estas habilidades implican el empleo de conexiones que permitan proyectar eventos en el tiempo por medio de relaciones temporales y causales; la distinción entre lo canónico y lo no canónico; el establecimiento de relaciones entre los personajes; el mantenimiento de la referencia de los participantes presentes en el relato; la creación de conflictos y desviaciones y su posterior resolución (Nelson, 1996); así como también la atención a las señales provistas por los interlocutores para negociar el grado de explicitud y de contextualización del relato (Schegloff, 1990; Goodwin, 1995; Bernardez, 1995, 2003; Givón, 1994; Korolija, 2000; Barker y Givón, 2005; Calsamiglia y Tuson, 2007).

Diversos autores (Givón, 1994; Barker y Givón, 2005; Calsamiglia y Tuson, 2007) han señalado que la coherencia en el discurso no debe ser entendida como una propiedad del texto sino que debe definirse en función de la situación de producción del discurso. En este sentido, un relato en una conversación entre personas que se conocen implica un grado de contextualización muy alto, dando lugar, así, a un texto en el que la coherencia se construye en base a implícitos, referencias al contexto de la situación, y conocimientos compartidos. Por su parte, en un relato de ficción escrito, el grado de contextualización es muy bajo. Por ello el texto requiere de indicadores y elementos lingüísticos que le otorguen coherencia (Calsamiglia y Tuson, 2007). En este sentido, como sostiene Givón (1994) el estudio de la coherencia debe dar cuenta de los textos como procesos y no como productos; en tanto que el sentido se constituye a través de la negociación de los participantes en un espacio y un tiempo determinados.

En relación con el proceso de negociación entre los participantes que da lugar a la coconstrucción de un texto, Barker y Givón (2005) sostienen que para dar cuenta de los recursos que utilizan los hablantes en el establecimiento de la coherencia es necesario considerar que el hablante construye modelos mentales del conocimiento que tienen sus interlocutores y que estos se

modifican a lo largo de la interacción, en función de las variaciones en el conocimiento que el hablante le adjudica a su interlocutor. De ahí que estos autores afirmen que el uso de distintos recursos para establecer la referencia no se explica por reglas lingüísticas sino por el grado de conocimiento del referente que el hablante supone que su interlocutor tiene. Así por ejemplo, la elección por un determinante definido o indefinido para referirse a un participante no se realiza en función de si es la primera vez que el participante es referenciado sino a partir del conocimiento que el hablante supone que su interlocutor tiene de dicho participante (Barker y Givón, 2005). En este sentido, es probable que si ambos interlocutores comparten la situación de interacción, la referencia a los participantes -personas y objetos- se haga a través de sintagmas definidos como así también a través de gestos deícticos.

Las investigaciones sobre el desarrollo narrativo también han destacado la importancia del estudio de los conectores en la construcción narrativa (Peterson y McCabe, 1991; Nelson, 1996; Tomasello, 2003). Los trabajos que han estudiado los conectores desde una perspectiva discursiva (García Negroni y Tordesillas Colado, 2001; Calsamiglia y Tuson, 2007) sostienen que los conectores reúnen diversas instrucciones lingüísticas que explicitan parte de la arquitectura significativa del discurso. Como sostienen García Negroni y Tordesillas Colado (2001), en el estudio de los conectores las teorías gramaticales adoptan un criterio sintáctico. De acuerdo con este criterio los nexos o conjunciones se clasifican en función del tipo de relación sintáctica que establecen entre vocablos, grupos u oraciones. Esta relación puede ser de igualdad (coordinación) o de jerarquía (subordinación). A diferencia de esta perspectiva, las autoras proponen pensar los conectores como bisagras de elementos discursivos. Ello permite concebir la lengua como un sistema de elementos dinámicos en interacción que se definen en función de su uso discursivo y no como elementos aislados.

Calsamiglia y Tuson (2007) distinguen 5 tipos de conectores: aditivos,

contrastivos, causales, temporales y espaciales. Los conectores aditivos permiten que el texto avance, el hablante los utiliza con el fin de añadir nuevos elementos en una misma línea, entre ellos se encuentran *y, además, asimismo, también, tampoco*. En cambio, los conectores contrastivos son utilizados para cambiar la orientación, ya que la línea argumentativa se quiebra indicando que se adopta una postura contraria. Los conectores contrastivos son, entre otros, *pero, en cambio, sin embargo, sino, en lugar de*. Dentro de los causales, se distinguen cuatro tipos, los causativos, que señalan una relación de causa entre segmentos, son los casos de *porque, por eso, ya que*; los consecutivos, introducen la consecuencia, como por ejemplo, *de ahí que, entonces, por lo tanto, por eso*; los condicionales, introducen una causa hipotética. Dentro de este subtipo cabe mencionar, entre otros, *cuando, en el caso de que, si*. Por su parte, los conectores de base causal finales introducen una causa como el objetivo que se busca alcanzar, son por ejemplo, *para que, a fin de que*. Los conectores temporales señalan relaciones temporales, entre ellos se encuentran *cuando, de pronto, en ese momento, un día, mientras tanto*. Por último, los conectores espaciales introducen relaciones espaciales, como por ejemplo, *enfrente, arriba, abajo*.

Por su parte, desde la lingüística sistémico funcional (Halliday, 1985, 2004; Eggins, 1994) se categorizaron las relaciones conectivas en tres tipos: elaboración, extensión y ampliación. Las relaciones de elaboración implican la reiteración o la aclaración de un enunciado anterior. Las relaciones de extensión pueden ser de tipo aditivo, donde un enunciado agrega un nuevo significado, o de variación, donde el enunciado introducido cambia el significado de uno anterior. Las relaciones de ampliación se refieren al modo en que un enunciado puede ampliar el sentido de otro enunciado estableciendo relaciones temporales, causales, condicionales y concesivas.

2.3. La conversación como “matriz” del desarrollo narrativo

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

Las habilidades que permiten construir una narrativa compleja se desarrollan como producto de la organización cognitiva y lingüística propia del ser humano, pero también como resultado de los modelos culturales que se expresan a través de formas lingüísticas y de la interacción social (Nelson, 1996, 2007).

En este sentido, las investigaciones sobre el impacto de la intervención del adulto en las narrativas infantiles (Hudson, 2002; Nelson y Fivush, 2004) han mostrado que las conversaciones en las que se producen narraciones sobre experiencias pasadas y futuras son contextos importantes para que los niños entiendan el modo en que la secuencia de eventos y los conceptos temporales se relacionan en el lenguaje y el pensamiento.

Los trabajos que analizaron los estilos maternos durante el relato compartido de eventos pasados (Engel, 1986; Peterson y McCabe 1991, 2004; Fivush, 1991; Reese, Haden y Fivush, 1993; Fivush, 2007) pusieron de manifiesto el impacto de los modos de interacción que adoptan los adultos sobre el desarrollo del discurso narrativo. En efecto, en estos trabajos se observó que los niños cuyas madres presentan un estilo narrativo elaborado participan en una mayor cantidad de conversaciones acerca de experiencias compartidas, conservan un número mayor de recuerdos referidos a dichas experiencias y aprenden modos de recordar y de hablar acerca de ellas.

Algunas investigaciones que estudiaron la producción de relatos en colaboración entre niños y adultos en contextos escolares (Rosemberg, 2000; Rosemberg y Manrique, 2007) mostraron que las estrategias mediante las cuales los adultos proporcionan un andamiaje a la narrativa infantil son similares a aquellas identificadas en los primeros trabajos sobre la interacción en la díada madre-niño (Brown y Bellugi, 1964; Nelson, 1977; Snow y Ferguson, 1977). En la matriz de aprendizaje que constituye la conversación, el adulto produce enunciados semánticamente contingentes -expansiones, reestructuraciones y repeticiones- que retoman la intervención previa del niño

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

se sintonizan a su discurso y facilitan, así, la atención conjunta intersubjetiva y la creación de un contexto de comprensión compartida. En las expansiones el interlocutor adopta la perspectiva del niño al retomar el significado de lo que éste ha dicho y lo amplía con nuevos conceptos (Rosemberg y Borzone, 1998). Las reestructuraciones mantienen el tópico del enunciado del niño pero introducen cambios estructurales, -sujeto, verbo, objeto- que proveen al niño de nueva información que éste puede codificar en relación con su propia emisión (Nelson, 1981).

Los conceptos del análisis de la conversación (Schegloff y Sacks, 1973; Sacks, Schegloff y Jefferson, 1974; Tuson, 1995) resultan particularmente relevantes para analizar la matriz de interacción. La conversación es una forma de discurso coproducida por dos o más interlocutores, que se organiza a partir de la alternancia de turnos, unidad básica de la organización conversacional. Los turnos no se suceden de forma aleatoria, sino que, como sostiene Tuson (1995), se estructuran a partir de la conformación de una secuencia. En efecto, la aparición de un turno se explica en función de los turnos precedentes y de los siguientes.

Schegloff y Sacks (1973) proponen la noción de par adyacente para describir la relación secuencial entre los turnos. Un par adyacente se constituye por dos turnos sucesivos en el que el primero crea la expectativa de que suceda el segundo. Es el caso de por ejemplo, las preguntas y repuestas. Una pregunta requiere, o crea la expectativa de que a continuación se produzca una respuesta. Sin embargo, como sostienen estos autores, el segundo turno no siempre se produce tal como es esperado, generando un quiebre en la conversación, quiebre que es “tratado” por los interlocutores. En este sentido, como sostienen Goodwin y Heritage (1990), el concepto de par adyacente no es una descripción de una regla internalizada o un patron de acción regular, sino que intenta dar cuenta de un procedimiento por el cual los participantes se condicionan mutuamente con el objeto de coconstruir una conversación

coherente.

Goodwin y Heritage (1990) amplían el concepto de par adyacente, al proponer el concepto de “posición siguiente”, según el cual las acciones realizadas por un participante no “requieren” sino que proyectan una posible acción siguiente. En una interacción cada participante analiza las acciones de los otros para poder producir acciones que respondan a las realizadas previamente y que a la vez proyecten nuevas acciones.

Otro de los conceptos centrales del análisis conversacional es el de “reparación” (Schegloff, Jefferson y Sacks, 1977; Schegloff, 1992, 2000; Macbeth, 2004). Esta noción conceptualiza las situaciones de interacción en las que se presenta un problema en la comprensión mutua y los interlocutores realizan un intento por restablecerla. La reparación puede ser tanto de la propia emisión (autorreparación) como de la emisión producida por el interlocutor (heterorreparación). Como sostiene Macbeth (2004) la reparación da cuenta de la organización secuencial de la interacción. En efecto, el hablante reparara una intervención previa en la que reconoce el problema con el objetivo de mantener la comprensión mutua.

Por su parte Sinclair y Clouthard (1975), que analizan el discurso en el aula describen un tipo básico de intercambio de enseñanza que posee una estructura tripartita: un movimiento de iniciación, un movimiento de respuesta y un movimiento complementario. Un participante -generalmente el maestro- inicia proporcionando o recabando información, un participante -generalmente un niño- responde y otro participante -generalmente el maestro- comenta la respuesta o evalúa su aceptabilidad o corrección. La definición de cada movimiento como iniciación, respuesta o movimiento complementario depende de su relación con la estructura del intercambio y, a su vez, informa a los participantes sobre cómo se espera que siga secuencialmente el discurso. El modelo descrito por Sinclair y Coulthard (1975) puede resultar útil para

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

analizar las interacciones entre niños cuando en la resolución de la tarea los niños adoptan roles asimétricos que recuperan características discursivas del modelo escolar tradicional.

Desde una línea que busca integrar al análisis de la conversación aspectos relacionados con el desarrollo infantil, Tarplee (2010) sostiene que la importancia que la retroalimentación tiene para el aprendizaje se pone de manifiesto cuando se la considera en el marco de la secuencia. En efecto, si bien el concepto de retroalimentación, a diferencia del concepto de input, incorpora el reconocimiento de una relación entre dos turnos sucesivos – la producción infantil y la respuesta del adulto a esa producción- no atiende a la posible respuesta del niño a la retroalimentación adulta. De esta manera, el análisis no puede dar cuenta de cómo la intervención del adulto incide en las acciones posteriores del niño.

Dada la complejidad de las interacciones y la importancia de la secuencialidad, Duncan (2007) señaló la utilidad de diseñar diagramas de flujo para graficar las interacciones. En efecto, los diagramas de flujo, en tanto que grafican un proceso, permiten mostrar el modo en el que las acciones de cada participante proporcionan el contexto e influyen en las acciones de su interlocutor, dando cuenta del flujo y la negociación que adoptan las secuencias interaccionales.

Desde la sociolingüística interaccional, Gumperz (1982) sostiene que el contexto de las interacciones está conformado tanto por la organización de los turnos de habla, como por otra serie de aspectos claves que permiten que los interlocutores interpreten apropiadamente las expresiones en la conversación. En la interacción los participantes activan esquemas interpretativos que han desarrollado durante la socialización primaria. Estos esquemas les permiten interpretar las claves, que Gumperz (1982) denomina pistas de contextualización. Se trata de un proceso de producción e interpretación contextualizada de significados, mediante el cual los interlocutores establecen

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

relaciones entre lo expresado en la situación de interacción con el conocimiento previo.

El concepto de pistas de contextualización (Gumperz, 1982, 1984) permite dar cuenta de cómo los participantes crean un contexto y guían a sus interlocutores hacia una interpretación apropiada de sus acciones verbales o no verbales. Las pistas de contextualización constituyen características lingüísticas indexicales de contenido operacional, es decir, señalan las presuposiciones contextuales que orientan la comprensión mutua entre los interlocutores. Los interlocutores en una conversación se apoyan en estas “pistas” para dar a conocer sus intenciones y para atribuir significado a lo que ven y oyen en los encuentros interactivos en los que participan. Las pistas de contextualización incluyen señales verbales y prosódicas, como así también la manipulación de objetos, los gestos, el registro, los cambios de código y la dirección de la mirada.

Los significados contextualizados de las pistas se encuentran determinados por distintos factores: la comprensión compartida del contexto social -qué se está efectuando y con qué objetivo, lo que ocurrió, lo que se sabe que ocurrirá- y las convenciones lingüísticas y socioculturales. El uso de las pistas de contextualización puede ser consciente o no, dado que suelen ser compartidas por los participantes y se aprenden de modo no consciente durante la socialización primaria (Gumperz, 1982; Eerdemans, Prevignano, Thibault, 2003; Bloome, Power Carter, Christian, Otto y Shuart-Faris, 2005).

Las investigaciones de Goodwin y colaboradores (Goodwin, 1979, 2000, 2007; Goodwin y Goodwin, 1986; Goodwin y Heritage, 1990; Goodwin, Goodwin y Yaeger-Dror, 2002) señalan que el significado de la interacción se crea a partir de procesos en los que intervienen, de manera yuxtapuesta, distintos campos semióticos, como el lenguaje, la entonación, la dirección de la mirada, los gestos, la posición corporal de los interlocutores, y la manipulación de los materiales y artefactos presentes en la interacción.

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

Asimismo, estos estudios postulan la necesidad de reconceptualizar la noción de autoría en las interacciones, proponiendo como unidad de análisis los “marcos participantes” (C. Goodwin, 2003; M.H. Goodwin, 2006). Este concepto, que recupera la noción de “entornos de participación” de Goffman (1981) alude a la organización de la interacción como resultado de las acciones del hablante así como también del oyente o los oyentes. Cada uno toma en cuenta tanto las demandas que se le hacen a través de la situación de la conversación como las acciones del otro. La conversación se realiza a través del uso sistemático de procedimientos que no son sólo relevantes para la conversación sino que son una parte constitutiva de la misma.

Una serie de trabajos que estudiaron el uso de gestos deícticos, han señalado su importancia en el establecimiento de la comprensión compartida (Goodwin, 2003, 2007; Southgate, van Maanen y Csibra, 2007; Liskowski, 2013; Behne, Liskowski, Carpenter y Tomasello, 2011; Begus y Southgate, 2012; Begus, Gliga y Southgate, 2013; Grimminger, Segbers, y Rohlfing, 2013).

Así, los trabajos realizados en el marco del análisis conversacional por Goodwin (2003, 2007) que tomaron como objeto de análisis las interacciones entre estudiantes universitarios de arqueología, así como las interacciones padre - hija en la resolución de tareas escolares, han mostrado que el acto de señalar implica al menos dos participantes que, a través del gesto deíctico, delimitan un espacio particular como foco de atención compartida. La utilización del gesto divide el espacio entre la figura destacada, foco de la atención, y el fondo. Goodwin señala la importancia de considerar este tipo de gestos asociados al entorno, en tanto que ellos no pueden ser comprendidos por los participantes sin tener en cuenta la estructura del contexto al que están ligados. Asimismo, Goodwin (2007) afirma que para que el gesto pueda considerarse comunicativo debe estar acompañado por la dirección de la mirada de los participantes.

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

Desde una perspectiva psicolingüística, una serie de trabajos se han focalizado, en la función comunicativa de los gestos deícticos en la interacción entre el niño y el adulto (Southgate, van Maanen y Csibra, 2007; Behne, Liszkowski, Carpenter y Tomasello, 2011; Begus y Southgate, 2012; Liszkowski, 2013; Begus, Gliga y Southgate, 2013; Grimminger, Segbers, Rohlfing, 2013). Algunos de estos trabajos (Behne, Carpenter y Tomasello, 2005; Liszkowski, Carpenter, Striano y Tomasello, 2006; Liszkowski, 2013) han mostrado que los infantes, ya entre los 9 y los 12 meses señalan de forma declarativa, o bien para generar atención e interés en un objeto, persona o acción, o bien para dar información a una persona que consideran que necesita esa información.

Otros trabajos (Southgate, van Maanen y Csibra, 2007; Begus y Southgate, 2012; Begus, Gliga y Southgate, 2013) sostienen que los niños pequeños utilizan los gestos deícticos no solo de forma declarativa, sino también interrogativa, con el objetivo de obtener información del entorno. Los estudios realizados en esta perspectiva (Begus, Gliga y Southgate, 2013) mostraron que las situaciones en las que el interlocutor del niño respondía al gesto interrogativo, el niño mostraba un mayor aprendizaje que en las situaciones en las que se le enseñaba algo que no había sido señalado por el pequeño. Por su parte, Grimminger, Segbers y Rohlfing (2013) se focalizaron en el uso de gestos deícticos por niños y la respuesta a esos gestos por parte del interlocutor. En su estudio observaron situaciones de lectura de libros en díadas de madres y niños de 14, 18 y 24 meses, y compararon los gestos espontáneos de los niños con aquellos iniciados por las madres. Los resultados mostraron que los gestos espontáneos generaban mayor cantidad de preguntas y elaboraciones por parte de las madres.

Los conceptos desarrollados en el marco de la teoría sociocultural, el análisis de la conversación y la sociolingüística interaccional pueden constituir

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN
DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE
POBLACIONES URBANO MARGINADAS

herramientas útiles para analizar las formas discursivas que utilizan los niños cuando colaboran en la construcción de una narrativa.

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN
DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE
POBLACIONES URBANO MARGINADAS

CAPÍTULO 3:

ENCUADRE METODOLÓGICO

CAPÍTULO 3:

ENCUADRE METODOLÓGICO

3.1. La focalización teórico-metodológica del objeto de estudio

La presente investigación de tesis se centra en el estudio del desempeño discursivo de niños de 4 años que viven en poblaciones urbano marginadas en situaciones de interacción con otros niños de igual y de mayor edad en tareas que involucran la producción de distintos tipos de narrativas: de ficción, de eventos futuros y de experiencia pasada. Con este objeto, en la investigación se atiende específicamente al uso de recursos intralingüísticos y extralingüísticos para establecer coherencia en las narrativas producidas por los niños en tres condiciones: a) interacción con niños de igual edad; b) interacción con niños de diferente edad; y c) desempeño individual. Asimismo se analiza la construcción interaccional de las narrativas producidas entre niños de igual edad y de diferente edad, considerando la yuxtaposición entre el lenguaje verbal y otros campos semióticos: la posición corporal, la entonación, la orientación de la mirada, la gestualidad y la manipulación de los artefactos presentes en la situación.

La focalización de este objeto de estudio se llevó a cabo teniendo en cuenta los antecedentes de investigaciones previas y los conceptos del encuadre teórico mencionados en los capítulos 1 y 2 respectivamente. En el marco de un encuadre psicolingüístico que recupera los postulados centrales de la teoría vigotskyana del desarrollo humano (Nelson, 1996, 2007, 2010), se llevaron a cabo una serie de estudios que atendieron al impacto de la interacción con los adultos en las narrativas producidas por los niños (Hudson, 1990, 2006; Fivush, 1991; Haden, Haine y Fivush 1997; Haden, 1998; Reese, 2002; Fivush y Resse, 2002; Fivush, Bohanek, Robertson y Duke, 2003; Fivush y Haden, 2003, 2005; Fivush, Haden y Reese, 2006; Rosemberg y Manrique, 2007, entre otros). Sin embargo, en estos trabajos no se atendió al impacto que en el

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

desempeño infantil podía tener la interacción con otros niños. Es posible ponderar la relevancia de analizar la producción de narrativas en la interacción con niños de igual y de diferente edad – objeto del presente estudio- en el marco de las investigaciones previas sobre el aprendizaje infantil en grupos indígenas y urbano marginados (Ward, 1971; Rogoff, 1993; Volk y Acosta, 2004; Rogoff y colab., 2007; Stein, 2010; Stein y Rosemberg, 2012; Rosemberg, Stein y Alam, 2013), que mostraron que en estos contextos culturales el aprendizaje y el desarrollo infantil se producen a partir de la participación de los pequeños en situaciones de interacción con niños de distintas edades.

La teoría y las investigaciones previas contribuyeron a la focalización y al diseño del andamiaje metodológico que permitió la construcción de la evidencia empírica en la investigación. En este sentido, Sautú (1997) sostiene que el método utilizado para la construcción de esa evidencia empírica y los contenidos sustantivos de ésta dependen del enfoque teórico elegido, porque no hay observación sin teoría y porque ésta a su vez es reinterpretada y reconstruida a partir de la evidencia empírica.

En el paso de la conceptualización teórica del objeto de estudio a la operacionalización metodológica que da lugar a los observables reside, precisamente, la validez de la evidencia empírica que se construye. Es por ello que en la presente investigación se diseñaron estrategias metodológicas específicas para inducir cuasiexperimentalmente situaciones de producción de narraciones que posibilitaron recoger información ecológicamente válida.

En este sentido, cabe señalar, en primer lugar, que el diseño de esta investigación se llevó a cabo en el marco de la implementación de un programa de niños tutores en alfabetización (Rosemberg y Alam, 2009 - en curso) en una escuela de Gonzalez Catán en La Matanza, Provincia de Buenos Aires, Argentina. Debido a ello, los niños pequeños y los niños mayores, que

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

interactuaron con ellos para producir las narraciones, se conocían previamente a la situación de elicitación de la narrativa en colaboración. Asimismo, la investigadora que elicitió los relatos, era también la coordinadora del programa de niños tutores. Esto permitió que todos los niños participantes estuvieran familiarizados con ella. Por otra parte, las narrativas de los distintos tipos de eventos se basaron en situaciones que todos los niños efectivamente compartieron en el marco de la implementación del programa: una visita a un museo etnográfico, una visita al zoológico y la fiesta de fin de año del programa de tutores.

En segundo lugar, se utilizaron técnicas audiovisuales que permitieron captar de un modo abierto no estructurado la información empírica que configura las narraciones en la interacción. Estas técnicas posibilitan una aproximación ecológica a las características de los comportamientos verbales y no verbales que permiten la construcción interaccional de las narraciones (Duranti, 2005). La densidad de la información así obtenida facilitó el empleo combinado de procedimientos de análisis cuantitativos y cualitativos.

A pesar de que los métodos de investigación se hallan relacionados a un paradigma epistemológico específico (Sautú, 1997; Sirvent, 2006, 2007), cabe asociar los dos tipos de métodos tanto con los atributos de un paradigma como con los del otro (Goetz y Le Compte, 1988; Cook y Reichardt, 1988). La elección del método de investigación depende en gran medida de las preguntas que constituyen el problema de la investigación (Gallart, 1993; Sautú, 2000; Sirvent, 2006, 2007; Rosemberg y Menti, en prensa). Es por ello que el uso de estrategias metodológicas cualitativas y cuantitativas de modo combinado resulta una opción para atender a los diferentes aspectos que configuran el fenómeno complejo que es objeto de esta investigación: la elaboración de narrativas en situaciones de interacción.

Como señalan Cook y Reichardt (1988), empleados conjuntamente, los dos

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

tipos de métodos pueden reforzarse mutuamente para proporcionar una aproximación conceptual al objeto de estudio más completa que la que proporcionaría cada uno de ellos separadamente. El uso de múltiples técnicas permite realizar una triangulación del objeto de estudio. La triangulación, en tanto combinación de metodologías en el estudio de un fenómeno (Denzin, 1978), permite reconstruir los fenómenos de un modo más completo, holístico y contextual. En el estudio de los fenómenos sociales la triangulación hace referencia al intento de explicar de manera más completa la riqueza y complejidad del comportamiento humano estudiándolo desde distintos puntos de vista (Gallart, 1993). Su efectividad reside en que, más allá de la varianza que se superpone entre los métodos, el uso de metodologías múltiples puede también tener alguna varianza única que no podría haber sido captada por un solo método.

Los resultados de la tesis se presentan en 3 capítulos, un capítulo en el que se analizan las narrativas de ficción (Capítulo 4), un capítulo focalizado en las narrativas de eventos futuros (Capítulo 5) y un capítulo dedicado al análisis de las narrativas de experiencias pasadas (Capítulo 6). En cada uno de estos capítulos se llevan a cabo dos estudios relacionados:

1) Un estudio en el que se compara el desempeño individual de los niños en la producción de las narrativas con su desempeño cuando producen las narraciones en interacción con niños de igual edad y en interacción con niños de mayor edad atendiendo a los recursos intralingüísticos y extralingüísticos que configuran la coherencia de las narrativas. En este estudio se recurre a la combinación de procedimientos cualitativos de generación inductiva de categorías (Glasser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1991) con el empleo heurístico de categorías desarrolladas en el marco de investigaciones previas (Halliday y Hasan, 1976; Stein y Glenn, 1979; Peterson y McCabe, 1983; Peterson y McCabe, 1991; Berman y Slobin, 1994; Givón, 1995). Estas categorías se cuantifican con el fin de establecer las eventuales diferencias en

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

la producción discursiva entre las distintas condiciones -desempeño individual, interacción con un niño de la misma edad e interacción con un niño mayor-.

2) Un estudio cualitativo de la construcción interaccional de las narrativas producidas en las dos condiciones de interacción -con un niño mayor y con un par- atendiendo a la yuxtaposición de distintos campos semióticos: la información lingüística, la posición corporal, la entonación, la orientación de la mirada, los gestos y la manipulación de los artefactos y objetos presentes en el entorno.

3.2. La estrategia metodológica general

3.2.1. Participantes

La investigación de tesis se lleva a cabo con un corpus de 180 narrativas elicitadas a un grupo de 20 niños (niños foco) de sala de 4 años de jardín de infantes. Para las condiciones de interacción se conformaron, por una parte, 20 parejas entre los niños foco y un grupo de 20 niños de 12 años pertenecientes a la misma institución, y por otra parte, 20 parejas entre los niños foco y otro grupo de 20 niños de 4 años que concurrían a la misma institución. La conformación de cada una de las parejas se realizó al azar.

Los niños que participaron en este estudio viven en poblaciones en situación de pobreza. Se trata de poblaciones caracterizadas por la presencia de viviendas precarias, pequeñas y con infraestructura insuficiente. Las familias que las conforman son migrantes recientes o descendientes de migrantes provenientes de provincias del norte de Argentina o de países limítrofes y/o cercanos, principalmente, Bolivia, Paraguay y Perú. En su mayoría, son familias numerosas cuya transición al medio urbano local se caracteriza no sólo por la hibridación de pautas culturales de origen sino también porque su vida cotidiana transcurre en situación de indigencia y pobreza extrema.

3.2.2. El diseño específico de la investigación

El diseño de la investigación involucra la comparación del desempeño infantil en distintas condiciones -1) interacción con un niño mayor; 2) interacción un niño par; y 3) desempeño individual- en 180 situaciones en las que se elicitaban narrativas de ficción, narrativas de un evento futuro y relatos de experiencia personal pasada.

Las condiciones en las que se elicitaban las narrativas fueron definidas operativamente de la siguiente forma:

- 1) Interacción con un niño mayor: En la condición de interacción con un niño mayor el niño de 4 años (niño foco) interactuaba con un niño de 12 años en la producción de una narrativa para la investigadora.
- 2) Interacción con un par: En la condición de interacción con un par el niño de 4 años (niño foco) interactuaba con otro niño de 4 años en la construcción de una narrativa para la investigadora.
- 3) Desempeño individual: En la condición de desempeño individual el niño de 4 años (niño foco) no interactuaba con otro niño y producía solo la narrativa para la investigadora.

Tal como se mencionó previamente todas las tareas propuestas se basaron en tres experiencias que los niños realizaron conjuntamente en el marco de un programa de niños tutores. En la condición de interacción con un niño mayor, las narrativas se basaron en una visita a un museo etnográfico que realizaron tanto los niños pequeños como los mayores. En la condición de interacción con un niño de la misma edad, los relatos se basaron en la visita a un zoológico, a la que asistieron todos los niños de 4 años. Por último, en la condición de desempeño individual, las narrativas se basaron en la fiesta de fin de año del programa de tutores.

3.3. Las técnicas de recolección y análisis de la información empírica

3.3.1. Obtención de información empírica

Las narraciones fueron video grabadas en entrevistas individuales, en el caso de las narrativas individuales, y en entrevistas en parejas, en el caso de las narrativas en interacción, en un aula de la escuela. La investigadora colocaba a la vista de los niños una cámara fija que permanecía prendida desde que ingresaban a la sala hasta que se iban.

Para la elicitación de las narrativas de un evento futuro y las narrativas de experiencia pasada, la investigadora les entregaba a los niños una hoja y lápices y les pedía que pensarán y dibujaran lo que creían que iban a hacer en el evento al que irían a asistir, en el caso de las narrativas de un evento futuro, y lo que habían hecho en el evento, en el caso de las narrativas de experiencia pasada. Luego la investigadora se retiraba para que ellos pudieran pensar y dibujar, y les solicitaba que al terminar, la llamaran. Una vez que los niños la llamaban, la investigadora les preguntaba qué habían dibujado, a continuación, guardaba los dibujos y les pedía que le contaran qué iban a hacer, en la situación de narrativas de un evento futuro, o que habían hecho, en el caso de las narrativas de experiencia pasada. En los casos en los que el niño foco no participaba verbalmente de la narrativa la investigadora les solicitaba a los niños que narraran nuevamente.

Para la elicitación de las narrativas de ficción, los niños recibían una secuencia de imágenes especialmente diseñada que recuperaba el contexto del evento al que habían asistido. Al igual que en las narrativas futuras y pasadas, la investigadora, luego de entregarles la secuencia de imágenes, se retiraba de la sala y regresaba cuando los niños la llamaban. Una vez que la llamaban, la investigadora escuchaba el relato con las imágenes a la vista tanto de los niños como de ella sin realizar preguntas. De la misma manera que en las narrativas de eventos futuros y pasados, si el niño foco no participaba verbalmente de la

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

narrativa la investigadora les pedía a los niños que volvieran a narrar.

En la condición de interacción con un niño mayor la secuencia de ilustraciones cuenta la historia de dos niños, uno grande y otro pequeño que van de visita a un museo. En el museo los dos niños observan los objetos, el niño más grande se detiene a mirar una vasija y el pequeño una máscara. Al niño pequeño se le ocurre una idea: agarra la máscara, se la pone y asusta a su compañero. Luego se saca la máscara y ambos se ríen de la broma del pequeño. Una maestra llega y reta al niño pequeño por tocar los objetos del museo.

Por su parte, en la condición de interacción con un niño de la misma edad la secuencia de imágenes relata la visita de un niño al zoológico. En el zoológico, el niño va a ver un mono. Después de ver el mono, el niño se da vuelta con la intención de dirigirse a otro lado, entonces el mono se acerca y le saca de la mochila una banana. El niño se da cuenta y decide recuperar su banana, se saca la mochila y se mete en la jaula del mono. El mono se escapa trepando a un árbol, y el niño lo persigue. Finalmente, el niño llega hasta donde está el mono y se sienta en una rama del árbol a compartir la banana con el mono.

Por último, en la condición individual la secuencia de ilustraciones presenta un relato en el que una niña va a una fiesta llevando una torta para compartir con sus amigos. La niña deja la torta en la mesa y se va. Aparece luego un perro que se come la torta. La niña vuelve y al ver que el perro se comió la torta se pone a llorar. Llega, entonces, una niña más grande con otra torta y se la ofrece a la niña pequeña. Finalmente, las dos niñas comparten la torta.

Las secuencias de ilustraciones utilizadas en cada condición se presentan en el Anexo 1.

En las imágenes 1 y 2 se presentan dibujos del espacio en el que fueron elicitadas las narrativas.

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

Imagen 1: Dibujo del espacio en el que fueron elicitadas las narrativas individuales

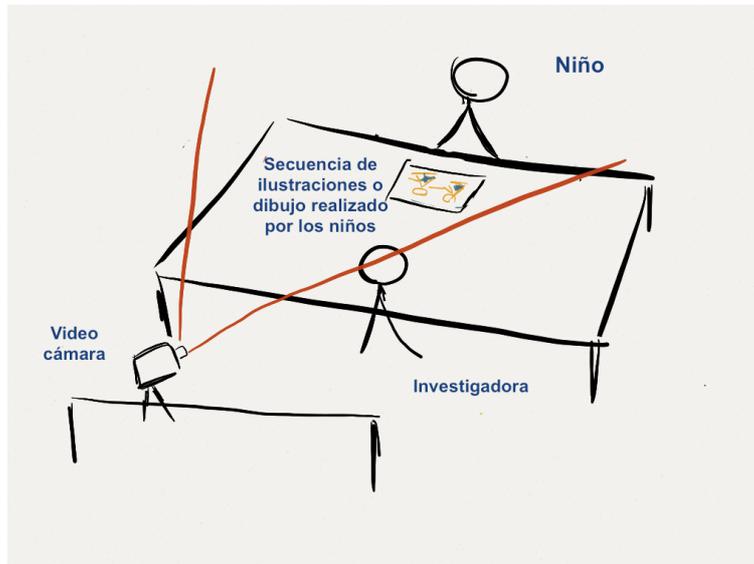
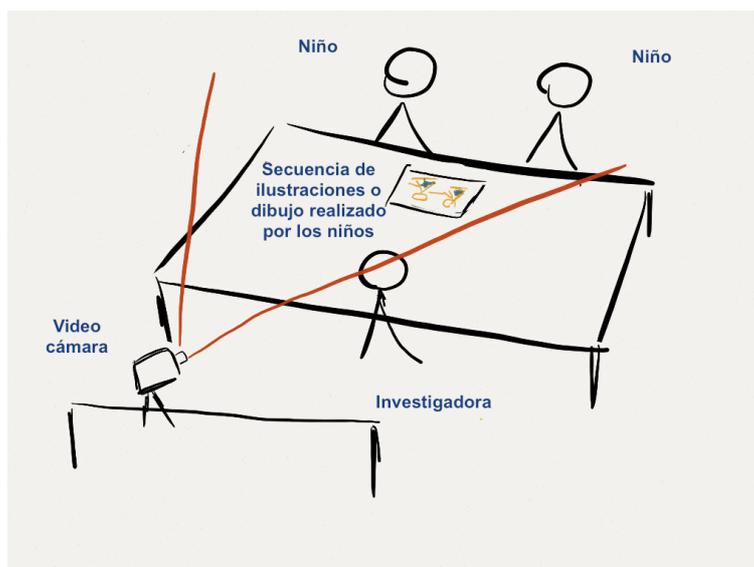


Imagen 2: Dibujo del espacio en el que fueron elicitadas las narrativas en las condiciones de interacción



En las imágenes 1 y 2 es posible observar el lugar en el que había sido

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

colocada la cámara, el espacio que ocupaba el niño -cuando eran narrativas individuales (imagen 1)- o los niños -cuando se trataba de narrativas elicidadas en las condiciones de interacción (imagen 2)- y el lugar que ocupaba la investigadora. Asimismo, en las imágenes se muestra donde estaba ubicada la secuencia de ilustraciones empleada para la elicitación de las narrativas de ficción, o el dibujo que realizaban los niños en las narrativas de eventos futuros y de experiencia pasada.

3.3.2. Transcripción

Las video grabaciones fueron transcritas para su análisis, realizando una desgrabación literal de los archivos de audio. Los registros fueron complementados con la información del contexto situacional y comportamientos no verbales registrados en los videos. Las transcripciones se realizaron de acuerdo a las siguientes codificaciones:

{ } comentarios del transcriptor

(()) acciones no verbales

(.) pausa breve, menor a 0.1 segundos

(0.1) pausa prolongada: los números entre paréntesis indican el tiempo de la pausa en segundos

:: alargamiento de sonido vocálico o consonántico

palabra subrayada énfasis

PALABRA EN MAYÚSCULAS mayor énfasis

- interrupción

xxx palabra ininteligible

/ entonación ascendente

\ entonación descendente

° ° tono muy bajo casi inaudible

[a ----] dirección de la mirada [] marca comienzo y fin de la mirada dirigida a ese lugar o persona

3.3.3. Análisis de la información

Para el análisis del desempeño de los niños en la producción individual de las narrativas y su comparación con el desempeño que muestran en las condiciones de interacción con niños de igual y mayor edad (estudio 1) se emplearon procedimientos cualitativos (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1991) y cuantitativos. Se elaboraron cualitativamente categorías a partir de un análisis inductivo de los datos y se emplearon categorías desarrolladas en estudios previos (Stein y Glenn, 1978; Hudson, 2002; Halliday, 1976; Berman y Slobin, 1994). Se emplearon procedimientos estadísticos con el objetivo de establecer posibles diferencias en la producción discursiva de los niños en las tres condiciones estudiadas.

Para el análisis de la construcción interaccional de las narrativas de los niños pequeños con pares y con niños mayores (estudio 2) se empleó un procedimiento cualitativo que combina el Método Comparativo Constante (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1991) con herramientas de la sociolingüística interaccional (Gumperz, 1982), el análisis de la conversación (Sacks, Schegloff y Jefferson, 1974; Goodwin 1984, 1986, 2007) y los trabajos que estudiaron las narraciones en contextos interaccionales (Peterson y McCabe 1991, 2004; Fivush, 2007; Engel, 1986). Se atendió en el análisis a la yuxtaposición entre la información lingüística e información proveniente de otros campos semióticos: movimientos cinésicos, dirección de la mirada, posicionamiento corporal, entonación, manipulación de los objetos.

PARTE II

La producción de narrativas por parte de niños pequeños de poblaciones urbano marginadas. Desempeño individual y en situaciones de interacción

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN
DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE
POBLACIONES URBANO MARGINADAS

CAPÍTULO 4:

LA PRODUCCIÓN DE UNA NARRATIVA DE FICCIÓN EN SITUACIONES DE DESEMPEÑO INDIVIDUAL Y EN INTERACCIÓN CON NIÑOS DE IGUAL EDAD Y CON NIÑOS MAYORES

CAPÍTULO 4:

LA PRODUCCIÓN DE UNA NARRATIVA DE FICCIÓN EN SITUACIONES DE DESEMPEÑO INDIVIDUAL Y EN INTERACCIÓN CON NIÑOS DE IGUAL EDAD Y CON NIÑOS MAYORES

4.1. Introducción

El objetivo de este capítulo es presentar el análisis comparativo -cualitativo y cuantitativo- de las narrativas de ficción producidas por los niños de 4 años en interacción con un niño mayor, en interacción con un niño de igual edad y desempeñándose individualmente.

El capítulo se enmarca en los trabajos previos que estudiaron el desempeño del discurso narrativo ficcional en niños pequeños, mencionados en los antecedentes de esta tesis en el capítulo 1 (Applebee, 1978; Day, Stein, Trabasso y Shirey, 1979; Karmiloff-Smith, 1980; Trabasso, Stein y Johnson, 1981; Bamberg, 1986; Nelson y Gruendel, 1986; Shapiro y Hudson, 1989, 1991; Wenner, Burch, Lynch & Bauer, 2008). Muchos de estos trabajos han estudiado los relatos que los niños producen en situaciones de desempeño individual (Day, Stein, Trabasso y Shirey, 1979; Karmiloff-Smith, 1980; Trabasso, Stein y Johnson, 1981; Bamberg, 1986; Nelson y Gruendel, 1986; Shapiro y Hudson, 1989, 1991; Mahler, 1998; 2000; Rosemberg, 1994; Jisa, 2000; Aguilar, 2003). Los trabajos que han estudiado la producción infantil de relatos ficcionales en situaciones de interacción, en su mayoría se han focalizado en contextos de interacción con un adulto (Wenner, Burch, Lynch y Bauer, 2008; Radford y Mahon, 2010; Fernández y Melzi, 2008). Unos pocos trabajos se han centrado en las narrativas de ficción que los niños producen en situaciones de interacción con otros niños de igual edad (Hayes y Casey, 2002; Nicolopoulou, 2002, 2008; Nicolopoulou y Richner, 2004). Sin embargo, estos

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

trabajos no han comparado el desempeño de los niños cuando narran en interacción con un niño mayor y con un niño de igual edad.

Por su parte, como ya se señaló en el capítulo 1 de la presente tesis, los trabajos que analizaron las interacciones entre niños (Perret-Clermont, 1981; Coll, 1984, 1991; Azmitia, 1988; Tudge, 1992; Roselli, Bruno y Evangelista, 2004; Roscoe y Chi, 2004; Fawcett y Garton 2005; Topping, 2005; Kronqvist, 2008; Mashburn, Justice, Downer, Pianta, 2009) estudiaron su impacto sobre el desarrollo y el desempeño. Aún cuando en muchas de estas investigaciones las tareas conllevan intercambios verbales entre los niños para arribar a la resolución, no se analizaron los recursos lingüísticos y de otros campos semióticos (Goodwin, 1980, 2000) a los que los niños recurren en la interacción con el objeto de alcanzar la comprensión mutua (Gumperz, 1982, 1984). Asimismo, estos estudios no dan cuenta del proceso de negociación que se produce en la interacción como así tampoco de las habilidades discursivas que se ponen en juego en esa negociación.

En el marco de estos planteos el objeto de este capítulo está centrado en las narrativas de ficción producidas por niños de 4 años de poblaciones urbano marginadas. Para dar cuenta de este objeto se han diseñado dos estudios relacionados cuyos objetivos específicos son:

Estudio 1:

Analizar comparativamente los recursos intralingüísticos y extralingüísticos que configuran la coherencia narrativa empleados por los niños de 4 años cuando producen una narrativa de ficción a partir de una secuencia de imágenes en tres condiciones: interacción con un niño mayor, interacción con un par y desempeño individual.

Estudio 2:

Analizar la construcción interaccional de las narrativas en las condiciones de

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

interacción entre niños de la misma edad y entre niños de distinta edad considerando la yuxtaposición entre la información verbal, la dirección de la mirada, la posición corporal, los movimientos cinésicos, la entonación y la manipulación de los materiales presentes en la situación.

4.2. Procedimientos metodológicos

4.2.1. Corpus

Para llevar a cabo el análisis de los recursos intralingüísticos y extralingüísticos que configuran la coherencia narrativa (estudio 1) se empleó un corpus conformado por 60 relatos elicitados al grupo de 20 niños (niños foco) de sala de 4 años de jardín de infantes. Las narrativas fueron elicitados en las tres condiciones mencionadas, en interacción con un niño de 12 años, en interacción con un par y de forma individual.

Por su parte, para el análisis de la construcción interaccional (estudio 2) el corpus estuvo conformado únicamente por las 40 narrativas producidas en las dos condiciones de interacción -20 producidas en interacción con un niño de 12 años y 20 producidas en interacción con un par-.

4.2.2. Materiales

Como se mencionó en el capítulo “Enquadre metodológico” los relatos se elicitaron a partir de una secuencia de ilustraciones especialmente diseñada que recuperaba el contexto de un evento al que todos los niños habían asistido. En la condición de interacción con un niño mayor la secuencia narra la historia de dos niños que visitan un museo. En la condición de interacción con un niño de la misma edad la secuencia de imágenes presenta a un niño que va a un zoológico. Por último, en la condición individual la secuencia presenta el relato de una niña que va a una fiesta.

4.2.3. Obtención y transcripción de la información empírica

Tal como se adelantó en el encuadre metodológico del presente estudio los niños recibían la serie de imágenes y disponían del tiempo que ellos quisieran para ver la secuencia sin la presencia de la investigadora. Una vez que la investigadora regresaba al aula los niños le contaban el cuento con las imágenes a la vista, tanto de los niños como de la investigadora. En las condiciones de interacción en las que el niño foco no participaba verbalmente de la narrativa, la investigadora les solicitaba a los niños que volvieran a narrar. Se realizaron video filmaciones de las narrativas que luego fueron transcritas siguiendo las pautas que se presentan en el encuadre metodológico (capítulo 3).

4.2.4. Análisis de la información empírica

4.2.4.1. Estudio 1: El análisis de la coherencia narrativa

Para el análisis de los recursos que configuran la coherencia narrativa se analizaron únicamente los usos que aportaba el niño foco.

Las narrativas fueron analizadas de acuerdo con las siguientes categorías:

- a) El esquema narrativo;
- b) Los recursos que contribuyen a una mayor densidad de información;
- c) Los conectores utilizados;
- d) El mantenimiento de la correferencia;
- e) El uso de gestos deícticos.

- a) El esquema narrativo

Se consideraron las categorías narrativas propuestas por la gramática de las narraciones de Stein y Glenn (1979):

-Escena: presenta al protagonista y generalmente contiene información acerca

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

del contexto físico o temporal.

-Evento inicial: acción, evento o suceso que causa una respuesta en el protagonista.

-Respuesta interna: emoción, cognición y/o propósito del protagonista.

-Intento: acción para lograr el propósito del protagonista.

-Consecuencia: acción o evento que marca el logro o fracaso del propósito del protagonista.

-Reacción: emoción, cognición, acción o estado final que expresa los sentimientos del protagonista acerca del logro o fracaso del propósito.

A continuación se presentan las categorías en relación con la información incluida en las ilustraciones.

Tabla 1: Categorías narrativas incluidas en la serie de ilustraciones utilizada en la condición de interacción con un niño mayor

Contenido de las imágenes	Categorías narrativas
Dos niños van a un museo	Escena
El niño pequeño ve una máscara	Evento inicial
Se le ocurre una idea	Respuesta interna
Agarra la máscara	Intento
Para asustar al otro niño	Respuesta interna
Lo asusta	Consecuencia
Los dos niños se ríen	Respuesta interna
Llega la maestra y reta al niño por agarrar la máscara	Consecuencia
El niño pide perdón	Reacción

Tabla 2: Categorías narrativas incluidas en la serie de ilustraciones utilizada en la condición de interacción con un niño de la misma edad

Contenido de las imágenes	Categorías narrativas
----------------------------------	------------------------------

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

Un niño entra al zoológico	Escena
Va a ver al mono	Escena
El mono le saca la banana	Evento inicial
El niño se da cuenta que el mono le sacó la banana y se enoja	Respuesta interna
Quiere recuperar su banana	Respuesta interna
Entra a la jaula	Intento
El mono se trepa al árbol	Consecuencia
El niño trepa al árbol	Intento
Comparten la banana	Consecuencia
El niño y el mono están contentos	Reacción

Tabla 3: Categorías narrativas incluidas en la serie de ilustraciones utilizada en la condición individual

Contenido de las imágenes	Categorías narrativas
Una niña llega a una fiesta	Escena
La niña lleva una torta	Escena
Para compartir con sus amigos	Respuesta interna
Deja la torta en la mesa y se va	Escena
El perro se come la torta	Evento inicial
La nena vuelve y se pone a llorar	Respuesta interna
Una nena más grande llega con otra torta	Intento
Las dos niñas comparten la torta	Consecuencia
Están muy contentas	Reacción

Se analizaron las narrativas en función de la cantidad de categorías narrativas incluidas -escena, evento inicial, respuesta interna, intento, consecuencia, reacción-. Dado que, tal como puede observarse en las tablas 1, 2 y 3, algunas de las categorías de información se desarrollaban en más de una imagen -como por ejemplo las respuestas internas-, los niños podían incluir en varias oportunidades información sobre una misma categoría. Con el objetivo de poder llevar a cabo comparaciones entre las narrativas producidas en cada una

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

de las condiciones, cuando el niño incluía la información de varias imágenes que representaban una misma categoría, se consideraba sólo una de ellas. Así, si el niño incluía 2 respuestas internas solo se contabilizaba 1.

Se consideró que el niño incluía una categoría si lo hacía de forma verbal, ya fuese de forma autónoma, en respuesta a una pregunta o si repetía la emisión de su compañero. No se contabilizó la información gestual, cuando no estaban acompañada de emisiones verbales, ni los asentimientos, ya fuesen verbales o gestuales.

b) Recursos que contribuyen a una mayor densidad de información

Se atendió al uso de diversos recursos que dan lugar a una mayor densidad de información.

b.1) Discurso directo: Se consideraron usos de discurso directo aquellas intervenciones en las que el niño incluía las palabras producidas por uno de los personajes del relato, manteniendo el sistema deíctico de la situación de enunciación original.

Ejemplo de discurso directo: Dijo (.) me das un pedacito / mono

b.2) Discurso indirecto: Se consideró que el niño incluía discurso indirecto cuando al incluir las palabras dichas por uno de los personajes el discurso referido adoptaba el sistema deíctico del relato. Asimismo, el discurso referido debía adoptar la forma de una frase subordinada.

Ejemplo de discurso indirecto: La profesora dijo que no toque porque si no se iba a romper

b.3) Ampliación de información: Se consideró que los niños ampliaban

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

información cuando aportaban elementos nuevos que no eran visibles en las imágenes o cuando justificaban las acciones de los personajes agregando así nueva información, tal como se muestra en el siguiente ejemplo:

Ejemplo de ampliación de información: La nena dejó la torta en la mesa y se fue a buscar la sal

c) Conectores empleados.

Se atendió a la frecuencia de aparición de los conectores aditivos, temporales, causales y adversativos (Peterson y McCabe, 1987, 1991; Shapiro y Hudson, 1991; Sebastian y Slobin, 1994; Vion y Colas, 2005). Los conectores se definieron en función de su forma y no del uso semántico que los niños hacían de ellos. Se consideraron los siguientes conectores:

c.1) Aditivos: Se consideró que los niños utilizaban un conector aditivo cuando unían a través del conector “y” eventos o estados. No se consideraron los usos que conectaban participantes.

c.2) Temporales: Se consideraron temporales los siguientes conectores: “después”, “y después”, “cuando”, “entonces”, “luego”. En los casos en los que los niños utilizaban “y después” se contabilizó como un solo conector temporal.

c.3) Adversativos: Se consideraron adversativos los siguientes conectores: “pero”, “sin embargo”.

c.4) Causales: Se consideró como causal el empleo del conector “porque”

Se consideraron tanto los usos en los que los niños utilizaban el conector en el interior de su propia intervención como cuando lo hacían al comienzo, conectando así su emisión con la de su compañero. Asimismo, se consideraron

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

los casos en los que el niño utilizaba un conector y era interrumpido por su interlocutor y por lo tanto no completaba la emisión, tal como se muestra en el siguiente ejemplo:

Ejemplo de interrupción luego del uso de un conector:

Niño A: y después-

Niño B: le sacó la banana.

No se consideraron los casos en los que el niño no continuaba la emisión luego del uso del conector, y no era posible distinguir una interrupción por parte del interlocutor, considerándolas así auto-interrupciones, tal como se pone de manifiesto en el ejemplo:

Ejemplo de auto-interrupción luego del uso de un conector:

y después...

Se consideraron los usos en los que el niño utilizaba un conector y luego un deíctico verbal o no verbal aún cuando no incluyese luego información verbal, tal como se muestra en el siguiente ejemplo:

Ejemplo de uso de deíctico no verbal luego del uso de un conector:

después m::: ((señala al perro y sonrío))

d) Recursos correferenciales

Se atendió al uso de recursos verbales y no verbales para establecer correferencia en las narrativas. Para el análisis de los recursos verbales utilizados se consideraron las categorías propuestas por Halliday y Hasan (1976) y por Rossi, Pontecorvo, López-Orós y Teberosky (2000). Por su parte, para el análisis de los recursos no verbales se consideraron los trabajos que analizaron el uso de gestos en la producción de narrativas (O'Neill & Holmes,

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

2002; Colletta, 2009; Cartmill, Demir & Goldin-Meadow, 2012).

Se consideraron únicamente los recursos utilizados para mantener la correferencia de 3 participantes en cada uno de los relatos, el personaje principal, el antagonista o personaje secundario y el objeto. No se analizaron los recursos con los que los niños introducían al participante por primera vez.

En las narrativas producidas en la condición de interacción con un niño mayor se consideraron los recursos a través de los cuales los niños establecían la referencia del niño pequeño (personaje principal), el niño mayor (personaje secundario) y la máscara (objeto). Por su parte, en la condición de interacción con un niño de la misma edad, se consideraron los recursos que utilizaban los niños para referenciar al niño (personaje principal), al mono (antagonista) y a la banana (objeto). En los relatos producidos en la condición individual se consideraron los usos que los niños hacían para referenciar a la niña (personaje principal), al perro (antagonista) y la torta (objeto).

En todos los casos los recursos se categorizaron en endofóricos, si su referente podía recuperarse en el texto, exofóricos, si la referencia se establecía a partir del contexto (Halliday y Hasan, 1976), en este caso las imágenes, y usos ambiguos si la referencia no podía establecerse ni en el texto, ni en el contexto. Se identificaron los siguientes usos endofóricos:

d.1) Sintagma Nominal Definido (SND): Se consideró SND cuando los niños para referirse a un participante empleaban una frase nominal con artículo definido.

Ejemplo: Vino la nena a retar al perro

d.2) Anáfora: Se consideraron dos tipos de anáfora

d.2.i) Anáfora Ø cuando los niños elidían el sujeto a través de la inclusión de éste en el verbo. Se consideraron en esta categoría los casos en los que la

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

elisión se utilizaba de forma endofórica, de modo que su referente podía ser recuperado en el texto.

Ejemplo: Una nena tenía una torta, después Ø puso la torta y después Ø se fue.

d.2.ii) El uso de pronombres personales (ella, él) y de pronombres clíticos (lo, la) para referir al participante. Se consideraron solo los casos en los que era posible establecer el antecedente en el texto.

*Ejemplo: Había una vez una nena que traía una torta, **la** dejó en la mesa y después se fue*

En cuanto a los usos exofóricos se identificaron los siguientes usos:

d.3) Exofórico verbal: Se consideraron recursos exofóricos verbales cuando en los usos de sujetos tácitos o pronombres personales (ella, él) o clíticos (lo, la) no era posible recuperar su referente del texto. En estos casos se consideró que el niño se estaba apoyando en las imágenes presentes.

*Ejemplo: El nene fue a ver al mono, y el mono se **la** sacó.*

d.4) Referencia exofórica mediante gesto deíctico: Se consideraron gestos deícticos los señalamientos con la mano dirigidos a alguno de los participantes. Se consideraron solo los casos en los que el niño no nombraba al participante o lo hacía a través de un pronombre. No se consideraron los casos en que el participante era nombrado a través de un sintagma nominal y señalado empleando un gesto deíctico.

*Ejemplo: Después ((**señala al niño**)) se asustó.*

Por último, se identificó un tercer tipo de uso que se denominó uso ambiguo. Se consideró que los niños empleaban usos ambiguos cuando utilizaban un pronombre pero no era posible establecer su antecedente ni en el texto ni en el

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

contexto.

Ejemplo de uso ambiguo: Estaba la nena, y agarró un pastel, y después la quiso dejar en la mesa.

e) El uso de gestos deícticos en la elaboración del relato

Para el análisis de los gestos deícticos se recurrió a un procedimiento cualitativo, el Método Comparativo Constante, (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1991) con el objetivo de elaborar inductivamente un sistema de categorías que diera cuenta de las distintas funciones que adoptan los gestos deícticos en la construcción del relato. En la elaboración del sistema de categorías se analizó la relación que el gesto establecía con las emisiones verbales a las que acompañaba. Se identificaron los siguientes usos:

e.1) Explicitación: Categoriza los casos en los que el niño utilizaba un gesto deíctico que señalaba un referente no explicitado de forma verbal, ya sea porque era elidido o porque la referencia utilizada no era precisa. De esta forma era posible recuperar el referente no explicitado verbalmente a través del gesto, tal como se muestra en este ejemplo:

Ejemplo: ((Señala al perro)) se lo comió.

e.2) Focalización de la atención: Categoriza los gestos que se producen con el referente nombrado verbalmente de modo de focalizar la atención del interlocutor. De esta manera, y a diferencia de la función de explicitar, el uso de este gesto no proporcionaba información nueva, tal como se muestra en el siguiente ejemplo:

Ejemplo: El mono le robó la banana ((señala la banana)).

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

Se realizó un análisis cuantitativo con el objetivo de conocer cómo se distribuían las categorías y las diferencias en ellas entre las narrativas producidas en cada una de las condiciones. En los casos en los que no fue posible asumir la normalidad de la muestra se emplearon pruebas no paramétricas (Friedman y Wilcoxon).

4.2.4.2. Estudio 2: El análisis de la construcción interaccional de las narrativas

Para análisis de la construcción interaccional de las narrativas (estudio 2) se consideraron únicamente las primeras narrativas realizadas por los niños en las dos situaciones de interacción -con un niño mayor y con un par-. No se contabilizaron las narrativas que eran solicitadas por la investigadora cuando el niño foco no había participado verbalmente de la primera narrativa. Se decidió no considerar esta segunda narrativa para el análisis interaccional porque se consideró que el pedido por parte de la investigadora podía condicionar los roles narrativos adoptados por los niños.

En primer lugar se realizó un análisis cualitativo que combina el Método Comparativo Constante (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1991) con herramientas de la sociolingüística interaccional (Gumperz, 1982) y el análisis de la conversación (Sacks, Schegloff y Jefferson, 1974; Goodwin 2006; Gardner y Forrester, 2010) con el objetivo de construir inductivamente un sistema de categorías que permitió identificar los diferentes roles narrativos (Goodwin, 1984, 2007) asumidos por los participantes y el modo en que esos roles eran negociados en la interacción. A continuación se diseñaron diagramas de flujo (Duncan, 2007) que permitieron mostrar el proceso de construcción del relato.

4.3. Resultados

4.3.1. Estudio 1: Resultados del análisis comparativo del desempeño narrativo individual con el desempeño en interacción con un par y con un niño mayor.

Los resultados del análisis comprenden la comparación del desempeño narrativo individual del niño con su desempeño en las situaciones de interacción con un par y con un niño mayor. En particular se analiza el esquema narrativo, los recursos discursivos que contribuyen a una mayor densidad de información, los conectores empleados, el establecimiento de la correferencia y el uso de gestos deícticos.

4.3.1.1. El esquema narrativo

En la tabla 4 se presentan los datos referidos a las categorías narrativas incluidas en las narrativas en función de las tres condiciones: desempeño individual, en interacción con un niño de igual edad y en interacción con un niño mayor. Para ponderar la significatividad de las diferencias se realizó la prueba no paramétrica Friedman.

Tabla 4: Diferencias entre las condiciones en la cantidad de categorías narrativas incluidas

	C/ NIÑO MAYOR (N= 20)	C/ NIÑO IGUAL EDAD (N= 20)	INDIVIDUAL (N= 20)
Media	4,5	4	4,4
Mediana	5,0	4,00	5,0
DE	0,68	1,37	0,94

Como se muestra en la tabla 4 los niños incluían mayor cantidad de categorías narrativas cuando narraban con un niño mayor (4,5) en segundo lugar cuando

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

lo hacían en la condición individual (4,4) y en menor medida cuando lo hacían en interacción con un niño de igual edad (4). No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en estas comparaciones ($\chi^2_{(2)} = 3,37$ $p = ,18$).

Se realizó a continuación una comparación entre las condiciones en cada una de las categorías estudiadas: escena, evento inicial, respuesta interna, intento, consecuencia y reacción. Se empleó la prueba no paramétrica Friedman. Los resultados se presentan en la tabla 5.

Tabla 5: Diferencias entre el desempeño individual y en las condiciones de interacción en las categorías incluidas en las narrativas.

Categorías narrativas	Condiciones								
	Interacción con niño mayor (N = 20)			Interacción con niño de igual edad (N= 20)			Individual (N= 20)		
	Media	Mediana	DE	Media	Mediana	DE	Media	Mediana	DE
Escena	0,75	1,00	0,44	0,6	1,00	0,5	0,95	1,00	0,22
Evento inicial	0,85	1,00	0,33	0,9	1,00	0,3	1,00	1,00	0
Rta. interna	0,9	1,00	0,3	0,7	1,00	0,44	0,5	0,5	0,51
Intento	1,00	1,00	0	0,9	1,00	0,3	0,95	1,00	0,22
Consecuencia	1,00	1,00	0	0,75	1,00	0,44	0,95	1,00	0,22
Reacción	0,05	0	0,22	0,1	0	0,3	0,1	0	0,31

Como se observa en la tabla 5, los niños incluían en mayor medida escenas en la condición individual (Media: 0,95) que cuando narraban con un niño mayor (0,75) o cuando lo hacían con un niño de la misma edad (Media: 0,6). La prueba Friedman puso de manifiesto diferencias estadísticamente significativas en estas comparaciones ($\chi^2_{(2)} = 6,17$ $p < ,05$). Al aplicar la prueba de Wilcoxon como medida post-hoc, corrigiendo el nivel de significación de acuerdo con la corrección de Bonferroni, se encontró que existían diferencias estadísticamente significativas únicamente entre la condición individual y la condición de interacción con un niño de igual edad ($p < ,05$). No se encontraron diferencias

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

estadísticamente significativas entre las condiciones de interacción con un niño de igual edad y con un niño mayor ($p = ,36$), como así tampoco entre los relatos producidos en interacción con un niño mayor y aquellos producidos en la condición individual ($p = ,1$).

En relación con la categoría narrativa evento inicial la tabla 5 muestra una mayor inclusión en las narrativas realizadas en la condición individual (1,00) que en la condición de interacción con un par (0,9) y que en la condición de interacción con un niño mayor (0,85). La prueba de Friedman no mostró diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2_{(2)} = 3,5$ $p = ,17$).

La tabla 5 muestra que los niños incluían la categoría respuesta interna en mayor medida cuando narraban con un niño mayor (0,9), en segundo lugar cuando lo hacían con un niño de igual edad (0,7) y en menor medida cuando lo hacían en la condición individual (0,5). El análisis estadístico empleado puso de manifiesto diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2_{(2)} = 8,9$ $p < ,01$). Se realizó la prueba de Wilcoxon como medida post-hoc, corrigiendo el nivel de significación de acuerdo con la corrección de Bonferroni. El análisis mostró diferencias estadísticamente significativas entre la condición de interacción con un niño mayor y la condición individual ($p < ,05$). No se detectaron diferencias estadísticamente significativas entre los relatos producidos en interacción con un niño de igual edad y aquellos que producían los niños en la condición individual ($p = ,18$), como así tampoco entre la condición de interacción con un par y la condición de interacción con un niño mayor ($p = ,25$).

En cuanto a la categoría intento en la tabla 5 se observa que esta categoría era mayormente incluida en los relatos cuando los niños narraban en interacción con un niño mayor (1,00) y en menor medida en las otras dos condiciones (interacción con un niño de la misma edad: 0,90; individual: 0,95). Estas diferencias no resultaron ser estadísticamente significativas ($\chi^2_{(2)} = 3$ $p < ,22$).

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

La categoría consecuencia era incluida en mayor medida en los relatos producidos por los niños cuando interactuaban con un niño mayor (1,00), en segundo lugar cuando lo hacían en la condición individual (0,95) y en menor medida cuando narraban con un par de la misma edad (0,75). El análisis estadístico puso de manifiesto diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2_{(2)} = 8,4$ $p < ,01$). Al emplear la prueba de Wilcoxon como medida post-hoc, corrigiendo el nivel de significación de acuerdo con la corrección de Bonferroni, se encontraron únicamente diferencias estadísticamente marginales entre la condición de interacción con un niño mayor y la condición de interacción con un niño de igual edad ($p < ,07$).

Por último, al comparar el uso de la categoría reacción se encontró que los niños utilizaban en mayor medida esta categoría cuando producían un relato en interacción con un niño de igual edad (0,1) y cuando lo hacían en la condición individual (0,1) que en la interacción con un niño mayor (0,05). El análisis estadístico empleado no mostró diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2_{(2)} = 0,4$ $p = ,82$).

4.3.1.2. Recursos que contribuyen a una mayor densidad de información

En la tabla 6 se presenta la comparación entre el desempeño individual y el desempeño en las dos condiciones de interacción en la cantidad de recursos que dan lugar a una mayor densidad de información. Por medio de la prueba no paramétrica Friedman se ponderó la significatividad de las diferencias.

Tabla 6: Diferencias entre el desempeño individual y el desempeño en interacción con un niño mayor y con un niño de igual edad en los recursos que contribuyen a una mayor densidad de información

	C/ NIÑO MAYOR (N= 20)	C/ NIÑO IGUAL EDAD (N= 20)	INDIVIDUAL (N= 20)
Media	0,55	0,45	0,15

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

Mediana	0	0	0
DE	0,68	0,51	0,36

En la tabla 6 es posible observar que los niños utilizaban estos recursos en mayor proporción cuando narraban en interacción con un niño mayor (0,55), en segundo lugar cuando lo hacían con un niño de igual edad (0,45) y en menor medida cuando lo hacían en la condición individual (0,15). La prueba de Friedman mostró diferencias estadísticamente marginales ($\chi^2_{(2)} = 5,07$ $p < ,07$). Se empleó la prueba de Wilcoxon como medida post-hoc, corrigiendo el nivel de significación de acuerdo con la corrección de Bonferroni. El análisis no mostró diferencias estadísticamente significativas en ninguno de los casos (interacción niño mayor vs individual: $p = ,09$; interacción niño mayor vs interacción niño igual edad: $p = ,56$; individual vs interacción niño igual edad: $p = ,24$).

En la tabla 7 se presenta la comparación entre las condiciones de cada uno de los tipos de recursos empleados que dan lugar a una mayor densidad de información: discurso directo (DD), discurso indirecto (DI) y ampliación de información (AI).

Tabla 7: Diferencias entre el desempeño individual y el desempeño en interacción con un niño mayor y un par en los tipos de recursos que contribuyen a una mayor densidad de información

Recursos	Condiciones								
	Interacción con niño mayor (N = 20)			Interacción con niño de igual edad (N= 20)			Individual (N= 20)		
	Media	Mediana	DE	Media	Mediana	DE	Media	Mediana	DE
DD	0	0	0	0,1	0	0,3	0	0	0
DI	0,2	0	0,4	0	0	0	0	0	0

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

AI	0,35	0	0,48	0,3	0	0,48	0,1	0	0,3
----	------	---	------	-----	---	------	-----	---	-----

Como se pone de manifiesto en la tabla 7 los niños empleaban discurso directo únicamente cuando interactuaban con un niño de la misma edad (0,1). Sin embargo, el análisis estadístico (Prueba Friedman) no mostró diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2_{(2)}= 4$ $p = ,135$).

En cuanto al uso de discurso indirecto, la tabla 7 muestra que este recurso era únicamente empleado en la condición de interacción con un niño mayor (0,2). Al realizar la comparación a través de la prueba Friedman se encontró que esta diferencia era estadísticamente significativa ($\chi^2_{(2)}= 8$ $p < ,05$). Sin embargo la prueba de Wilcoxon como medida post-hoc, corrigiendo el nivel de significación de acuerdo con la corrección de Bonferroni, no mostró diferencias entre las condiciones (interacción niño mayor vs individual: $p= ,13$; interacción niño mayor vs interacción niño igual edad: $p = ,13$; individual vs interacción niño igual edad: $p= 1,0$).

Por último, al analizar los usos del recurso ampliación de información se encontró que este recurso era mayormente usado en las situaciones de interacción, tanto cuando narraban con un niño mayor (0,35) como cuando lo hacían con un par (0,3) y en menor medida en la condición individual (0,1). La prueba de Friedman no mostró diferencias estadísticamente significativas en estas comparaciones ($\chi^2_{(2)}= 4,5$ $p < ,1$).

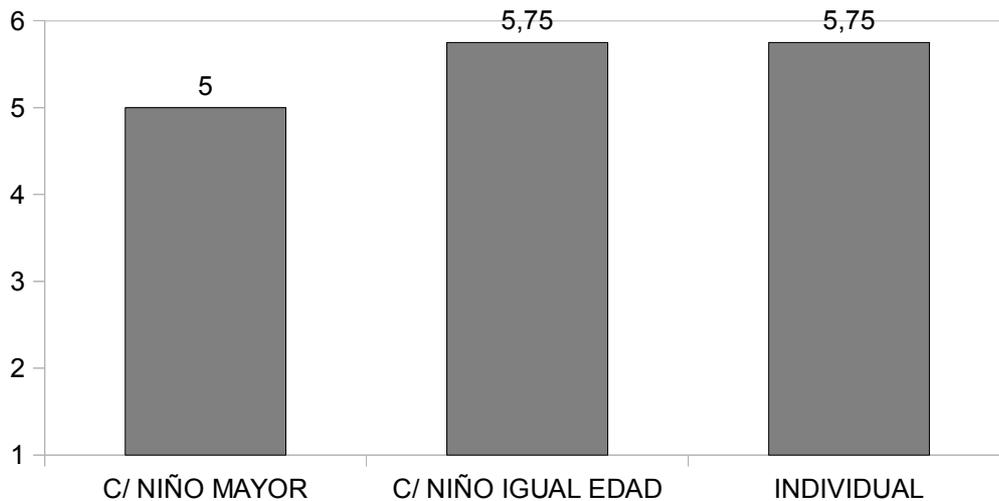
4.3.1.3. Conectores empleados

En el gráfico 1 se presenta la comparación entre el desempeño individual y el desempeño en interacción con un niño mayor y con un niño de igual edad en la cantidad total de conectores empleados. Para la comparación se empleó la prueba ANOVA de una vía de medidas repetidas porque fue posible asumir la

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

normalidad de la muestra.

Gráfico 1: Diferencias entre el desempeño individual y en el desempeño en interacción con un niño mayor y un par en la cantidad de conectores empleados



Como se muestra en el gráfico 1 los niños empleaban mayor cantidad de conectores en la condición individual (5,75) y cuando interactuaban con un niño de la misma edad (5,75) que cuando narraban con un niño mayor (5,00). Se empleó la prueba ANOVA de una vía de medidas repetidas. El análisis no mostró diferencias estadísticamente significativas ($F(2,29) = 0,47$ MSE= 8,99, $p = ,58$).

En la tabla 8 se muestran las diferencias entre condiciones en el uso los de distintos tipos de conectores -aditivos, temporales, causales, adversativos-. Para calcular las diferencias se empleó la prueba no paramétrica Friedman.

Tabla 8: Diferencias entre el desempeño individual y en el desempeño en

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

interacción con un niño mayor y un par en los tipos de conectores empleados en las narrativas

Tipos de conectores	Condiciones								
	Interacción con niño mayor (N = 20)			Interacción con niño de igual edad (N= 20)			Individual (N= 20)		
	Media	Mediana	DE	Media	Mediana	DE	Media	Mediana	DE
Aditivos	2,6	2	2,01	3,7	3	3,58	2,7	2	1,89
Temporales	1,6	1	2,23	1,8	1	1,75	2,7	3	1,94
Causales	0,65	0,5	0,74	0	0	0	0,15	0	0,37
Adversativos	0	0	0	0,40	0	0,9	0,05	0	0,22

Como se pone de manifiesto en la tabla 8 los conectores aditivos eran utilizados en mayor medida en la condición de interacción con un niño de la misma edad (3,7), en segundo lugar cuando los niños narraban en la condición individual (2,7) y por último cuando lo hacían con un niño mayor (2,6). La prueba Friedman no mostró diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2_{(2)}= 1,17$ p = ,55).

En cuanto a los conectores temporales, la tabla 8 muestra que los niños utilizaban este tipo de conector en mayor medida en la condición individual (2,7), en segundo lugar en la condición de interacción con un niño de la misma edad (1,8) y en menor medida en la condición de interacción con un niño mayor (1,6). El análisis estadístico empleado (prueba Friedman) no mostró diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2_{(2)}= 4,45$, p = ,12).

Como se muestra en la tabla 8, la comparación del uso de conectores causales mostró que los niños recurrían en mayor medida a este tipo de conector cuando interactuaban con un niño mayor (0,65) que cuando narraban en la condición individual (0,15) y no se registraron usos en la condición de interacción con un par. La prueba Friedman puso de manifiesto diferencias

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

estadísticamente significativas ($\chi^2_{(2)} = 14,36$, $p < ,001$). La prueba de Wilcoxon como medida post-hoc, corrigiendo el nivel de significación de acuerdo con la corrección de Bonferroni, mostró diferencias estadísticamente significativas entre la condición de interacción con un niño mayor y la condición de interacción con un niño de la misma edad ($p < ,01$), así como también entre la condición con un niño mayor y la condición individual ($p < ,05$). No se encontraron diferencias estadísticamente significativas cuando los niños narraban en interacción con un niño de igual edad y cuando lo hacían individualmente ($p = ,24$).

En el caso de los conectores adversativos, la tabla 8 pone de manifiesto que los niños empleaban este tipo de conector en mayor medida cuando interactúan con un par de la misma edad (0,4) que cuando narraban en la condición individual (0,05). No se detectaron usos de este tipo de conector en la condición de interacción con un niño mayor. El análisis estadístico empleado puso de manifiesto diferencias estadísticamente marginales ($\chi^2_{(2)} = 5,2$ $p < ,07$).

Es interesante destacar que, como se muestra en la tabla 8, más allá de las diferencias encontradas, en las tres condiciones estudiadas los niños empleaban en mayor medida conectores aditivos (interacción con un niño mayor: 2,6; interacción con un par: 3,7; Individual: 2,7), en segundo lugar conectores temporales (interacción con un niño mayor: 1,6; interacción con un par: 1,8; individual: 2,7) y en menor medida causales (interacción con un niño mayor: 0,65; interacción con un par: 0; individual: 0,15) y adversativos (interacción con un niño mayor: 0; interacción con un par: 0,4; individual: 0,05).

4.3.1.4. Recursos correferenciales

Los resultados del análisis de los recursos correferenciales comprenden, en primer lugar la comparación entre el desempeño individual y las condiciones de interacción en el uso de recursos endofóricos, exofóricos y ambiguos utilizados

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

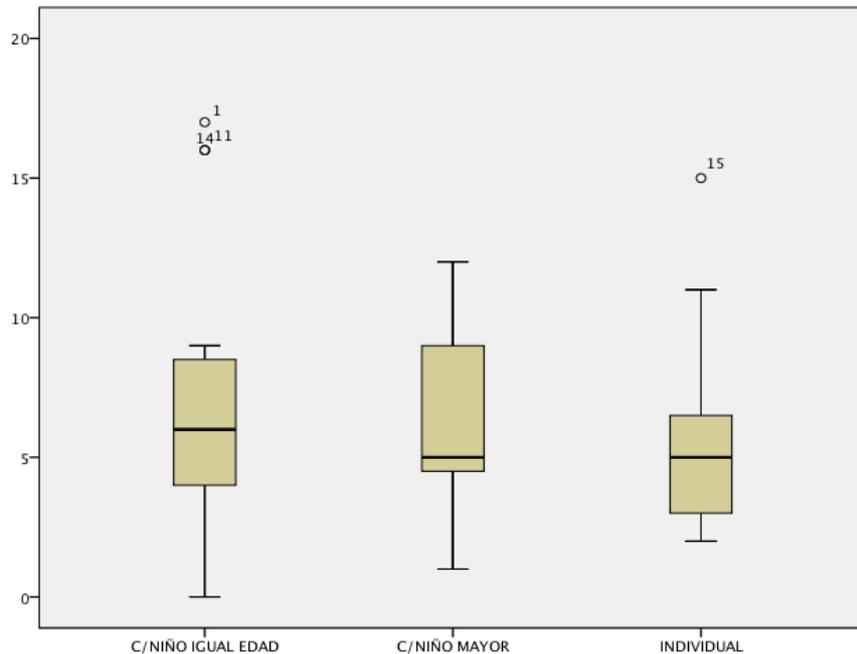
en el mantenimiento de la correferencia (4.3.1.4.1). Luego, se presenta la comparación entre los distintos tipos de recursos endofóricos -sintagma nominal definido y anáfora-, exofóricos -exofóricos verbales y gestos deícticos- y ambiguos utilizados para referenciar a cada uno de los participantes -protagonista, personaje secundario y objeto- en cada condición -desempeño individual, interacción con un niño de igual edad e interacción con un niño mayor- (4.3.1.4.2).

4.3.1.4.1. Comparación de los recursos endofóricos, exofóricos y ambiguos empleados en las condiciones de desempeño individual y las condiciones de interacción con un niño mayor y con un niño de igual edad

A continuación, en los gráficos 2, 3 y 4, se presenta la comparación de los recursos endofóricos, exofóricos y ambiguos utilizados en el mantenimiento de la correferencia por los niños de 4 años en las tres condiciones.

Gráfico 2: Diferencias entre el desempeño individual y el desempeño en las condiciones de interacción con un par y con un niño mayor en el uso de recursos endofóricos para mantener la correferencia

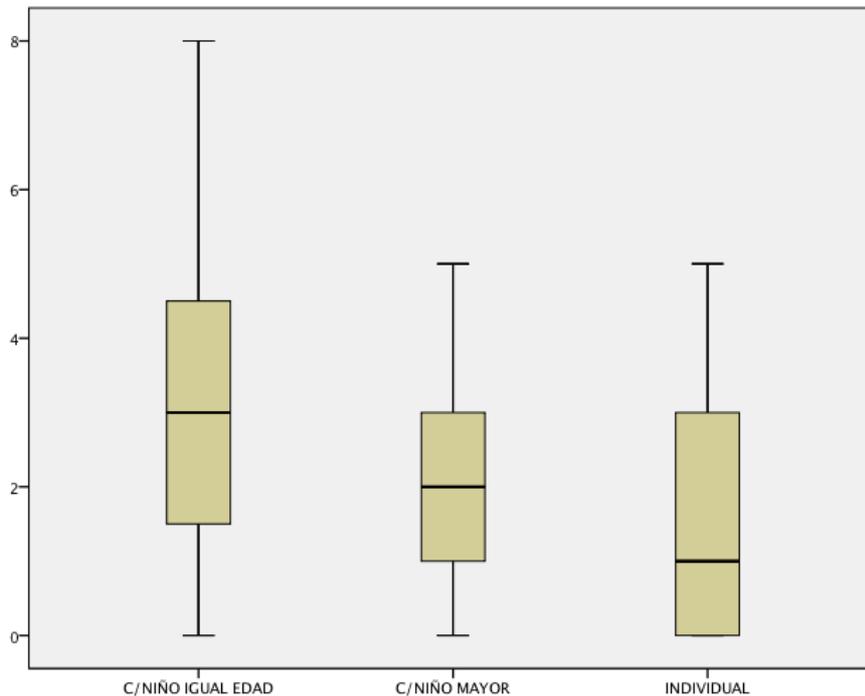
LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS



El gráfico 2 muestra que los niños utilizaban mayor cantidad de recursos endofóricos en la condición de interacción con un niño de la misma edad (Media: 6,81; Mediana: 6,00; DE: 4,73) que en la condición de interacción con un niño mayor (Media: 6,2; Mediana: 5,00; DE: 3,15) y en menor medida en la condición individual (Media: 5,55; Mediana: 5,00; DE: 3,23). Sin embargo, el análisis estadístico empleado (Friedman) no mostró diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2_{(2)} = 1,08$, $p = ,58$).

Gráfico 3: Diferencias entre el desempeño individual y el desempeño en las condiciones de interacción en el uso de recursos exofóricos para mantener la correferencia

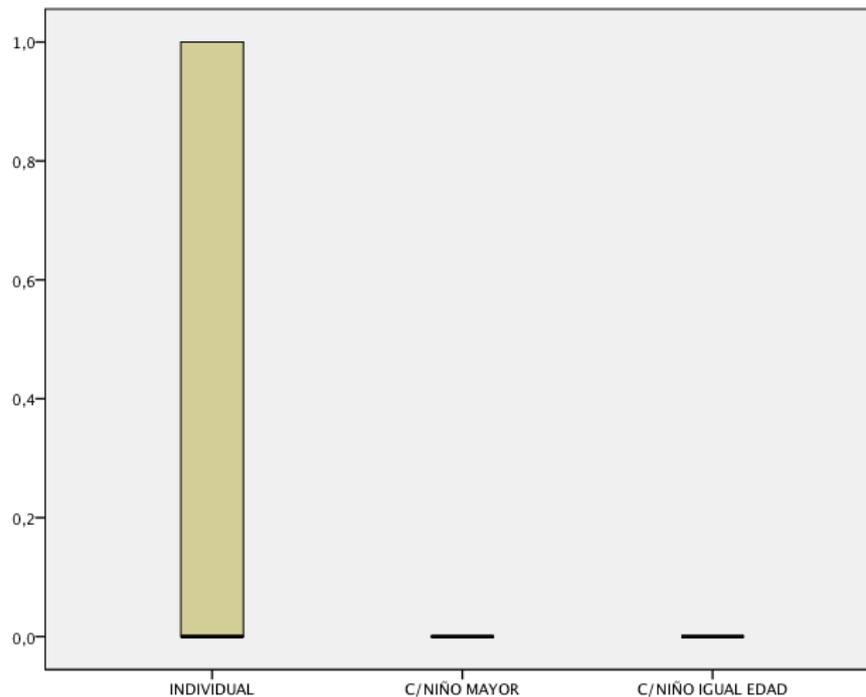
LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS



Tal como se muestra en el gráfico 3, los niños recurrían a una mayor cantidad de recursos exofóricos en la condición de interacción con un niño de la misma edad (Media: 3,4; Mediana: 3,00; DE: 2,41) que en las otras dos condiciones (interacción con un niño mayor: Media: 2,0; Mediana: 2,00; DE: 1,52; Individual: Media: 1,65; Mediana: 1,00; DE: 1,75). La prueba Friedman mostró diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2_{(2)} = 8,2$ $p < ,05$). Sin embargo, la prueba de Wilcoxon como medida post-hoc, corrigiendo el nivel de significación de acuerdo con la corrección de Bonferroni, no mostró diferencias estadísticamente significativas entre las condiciones.

Gráfico 4: Diferencias entre el desempeño individual y el desempeño en las condiciones de interacción con un par y con un niño mayor en el uso de recursos ambiguos en el mantenimiento de la correferencia

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS



Como se pone de manifiesto en el gráfico 4, la comparación en el uso de recursos ambiguos mostró que los niños empleaban estos recursos únicamente en la condición individual (Media: 0,35; Mediana: 0; DE: 0,48). La prueba no paramétrica Friedman puso de manifiesto diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2_{(2)} = 14$ $p < ,01$).

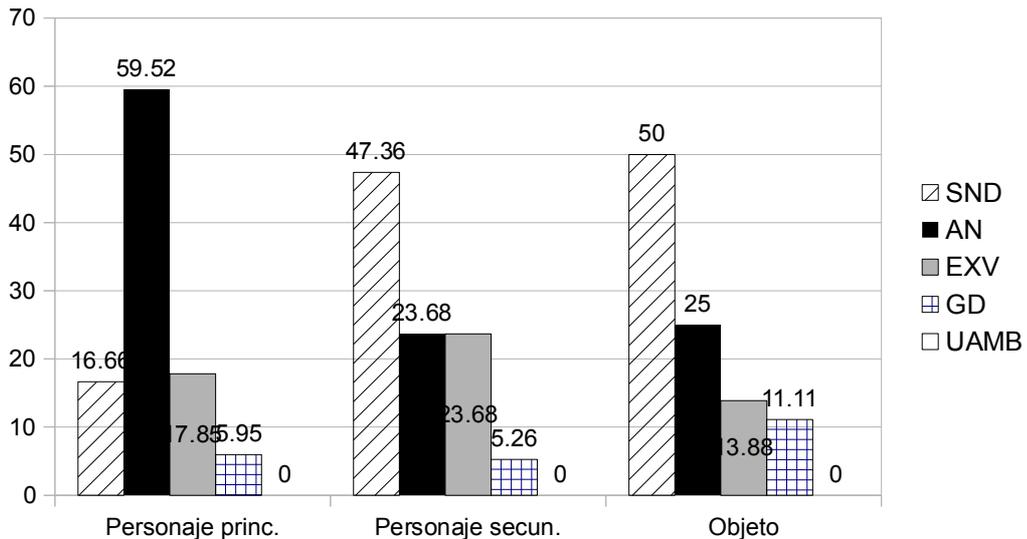
4.3.1.4.2. Diferencias entre los recursos utilizados por participante -protagonista, personaje secundario, objeto- en cada condición

Se realizó una comparación entre los distintos tipos de recursos endofóricos -sintagmas nominales definidos (SND) y anáforas (AN)-, exofóricos -exofóricos verbales (EXV) y gestos deícticos (GD)- y ambiguos (UAMB) utilizados para cada uno de los participantes en cada condición. A continuación, en el gráfico 5, se presentan los resultados de la comparación en la condición de interacción con un niño mayor. Se empleó la prueba estadística Chi cuadrado con el objetivo de saber si existía una asociación entre el participante y el recurso

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

empleado.

Gráfico 5: Recursos empleados para mantener la referencia de los participantes en la narrativa producida en la interacción con un niño mayor



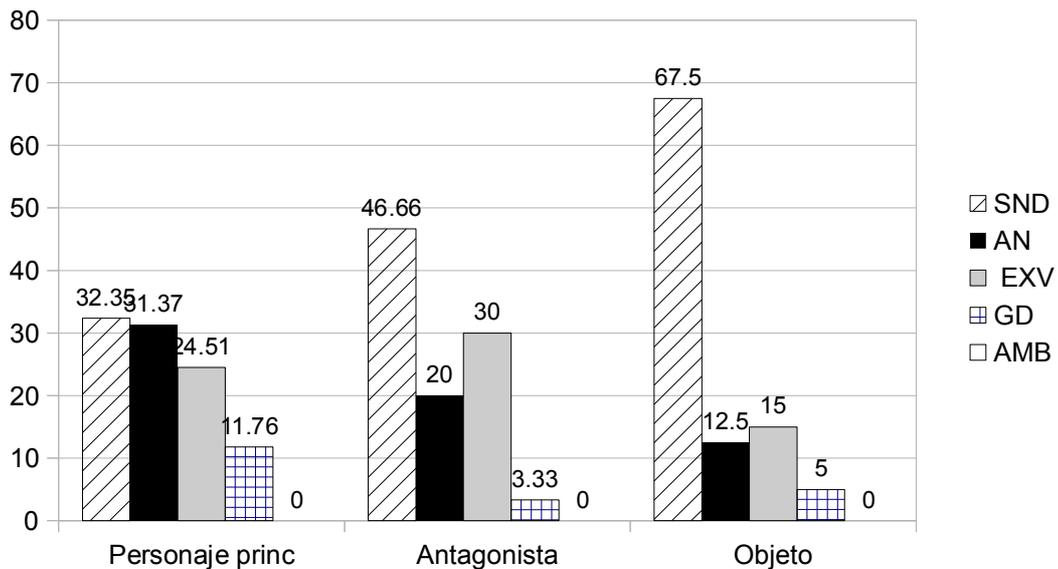
Como se muestra en el gráfico 5 en la condición de interacción con un niño mayor para referenciar al personaje principal los niños utilizaban en mayor medida anáforas (59,52%), y en menor medida recursos exofóricos verbales (17,85%), sintagmas nominales definidos (16,66%) y gestos deícticos (5,95%), para este personaje no se registraron usos ambiguos. En el caso del personaje secundario los niños se valían mayormente de sintagmas nominales definidos (47,36%), en segundo lugar de anáforas (23,68%) y recursos exofóricos verbales (23,68%) y por último de gestos deícticos (5,26%). Al igual que en las referencias al personaje principal no se registraron usos ambiguos para referenciar al personaje secundario. Por último, para referenciar al objeto, al igual que en las referencias al personaje secundario, y a diferencia del personaje principal, los niños utilizaban mayormente sintagmas nominales definidos (50%), y en menor medida anáforas (25%), exofóricos verbales (13,88%) y gestos deícticos (11.11%). El análisis estadístico empleado (Chi

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

cuadrado) sugiere una asociación estadísticamente significativa entre el participante y el recurso utilizado ($\chi^2_{(8)} = 26,25, p < ,01$).

En el gráfico 6 se presentan los resultados de la comparación entre los recursos utilizados para cada participante en la condición de interacción con un niño de la misma edad.

Gráfico 6: Recursos empleados para mantener la referencia de los participantes en la narrativa producida en la interacción con un niño de la misma edad

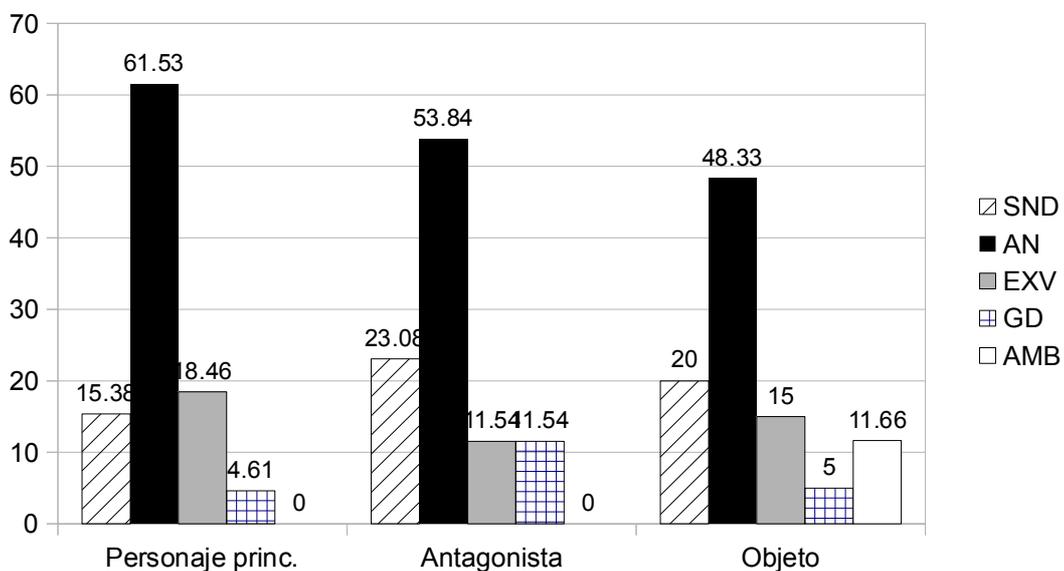


Como se muestra en el gráfico 6, los niños para referenciar al personaje principal utilizaban en mayor medida sintagmas nominales definidos (32,35%) y en menor medida, anáforas (31,37%), exofóricos verbales (24,51%) y gestos deícticos (11,76%). No se registraron usos ambiguos para referenciar a este participante. En cuanto al antagonista, al igual que en la condición de interacción con un niño mayor, los niños utilizaban en mayor medida sintagmas

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

nominales (46,66%), en segundo lugar se registró un uso elevado de exofóricos verbales (30%), y en menor medida anáforas (20%) y gestos deícticos (3,33%), no se registraron usos ambiguos. Para referenciar al objeto, se registró un uso elevado de sintagmas nominales (67,5%). Este resultado coincide con lo observado en la interacción con un niño mayor. En cuanto a los otros recursos utilizados para referenciar al objeto se identificaron recursos exofóricos verbales (15%), anáforas (12,5%) y gestos deícticos (5%). El análisis estadístico empleado (Chi cuadrado) sugiere una asociación estadísticamente significativa entre el participante y el recurso utilizado ($\chi^2_{(8)} = 90,41$ $p < ,001$).

Gráfico 7: Recursos empleados para mantener la referencia de los participantes en la narrativa producida en la condición de desempeño individual



Como se pone de manifiesto en el gráfico 7 cuando los niños narraban en la condición individual para referenciar al personaje principal de sus relatos utilizaban en mayor medida anáforas (61,53%). Este resultado coincide con lo observado en la interacción con un niño mayor. En cuanto a los otros recursos utilizados, se registraron exofóricos verbales (18,46%), sintagmas nominales

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

definidos (15,38%) y gestos deícticos (4,61%). No se registraron usos ambiguos. Para referenciar al antagonista, a diferencia de las condiciones de interacción con un niño de igual edad y con un niño mayor, el recurso más utilizado era la anáfora (53,84%). En menor medida se registraron sintagmas nominales definidos (23,08%), exofóricos verbales (11,54%) y gestos deícticos (11,54%). Para este participante tampoco se identificaron usos ambiguos. En relación con los recursos utilizados para referenciar al objeto, al igual que en los otros dos participantes, se registró un uso preponderante de anáforas (48,33%). En menor medida empleaban sintagmas nominales (20%), exofóricos verbales (15%) y gestos deícticos (5%). Este resultado muestra una diferencia con las otras dos condiciones de interacción en las que el recurso más utilizado para referenciar al objeto era el sintagma nominal definido. Para este participante se registraron usos ambiguos (11,66%). El análisis estadístico empleado (Chi cuadrado) no mostró una asociación estadísticamente significativa entre el participante y el recurso utilizado ($\chi^2_{(8)} = 19,50$ $p = ,20$).

4.3.1.5. El uso de gestos deícticos en la construcción de la narrativa

En la tabla 9 se presenta la comparación entre el desempeño individual y el desempeño en las condiciones de interacción con un par y con un niño mayor en el uso de gestos deícticos. Por medio de la prueba no paramétrica Friedman se ponderó la significatividad de las diferencias.

Tabla 9: Diferencias entre el desempeño individual y el desempeño en las condiciones de interacción en el uso de gestos deícticos

	Interacción con un niño mayor (N= 20)	Interacción con un niño de igual edad (N= 20)	Individual (N= 20)
Media	2,95	3	1,6
Mediana	1	1	0
DE	4,29	3,21	2,32

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

Como se puede observar en la tabla 9 los niños empleaban mayor cantidad de gestos deícticos cuando narraban con un niño de igual edad (3,00) y en menor medida cuando lo hacían con un niño mayor (2,95) o cuando narraban en la condición individual (1,6). La prueba Friedman no mostró diferencias estadísticamente significativas para estas comparaciones ($\chi^2_{(2)} = 3,86$ $p = ,145$).

Como se señaló en la metodología, se elaboró inductivamente un sistema de categorías que permitió categorizar los gestos deícticos empleados por los niños pequeños a partir de la función que cumplían en la narrativa: explicitación y focalización de la atención. En la tabla 10 se presentan los resultados de la comparación entre los tipos de gestos utilizados en cada condición. Se empleó la prueba no paramétrica Wilcoxon.

Tabla 10: Diferencias entre los tipos de gestos utilizados en la condición de desempeño individual y en las condiciones de interacción con un par y con un niño mayor

Condición	Tipo de gesto utilizado					
	Explicitación			Focalización de la atención		
	Media	Mediana	DE	Media	Mediana	DE
C/NIÑO MAYOR	0,8	0	1,10	2,15	1	3,46
C/NIÑO IGUAL EDAD	0,9	0	1,37	2,10	1	2,71
INDIVIDUAL	0,7	0	1,34	0,9	0	1,41

La tabla 10 muestra que en las tres condiciones los niños empleaban en mayor medida gestos de focalización de la atención del interlocutor – la investigadora, en el caso de la condición individual- o los interlocutores – la investigadora y el otro niño, en el caso de las condiciones de interacción-. En efecto, en la condición de interacción con un niño mayor los niños pequeños empleaban en mayor proporción gestos de focalización (2,15) que gestos de explicitación

(0,8). La prueba de Wilcoxon mostró diferencias estadísticamente significativas en esta comparación ($z = -2,25$, $p < ,05$). En el caso de las narrativas producidas en interacción con un niño de igual edad se encontró que la diferencia encontrada entre el uso de gestos de focalización (2,10) y los gestos de explicitación (0,9) era estadísticamente marginal ($z = -1,8$, $p < ,07$). Por último, en la condición individual si bien los gestos de focalización eran utilizados en mayor medida (0,9) que los gestos de explicitación (0,7), la prueba de Wilcoxon no mostró diferencias estadísticamente significativas ($z = -0,71$, $p = ,48$).

4.3.2. Estudio 2: Resultados del análisis de los procesos interaccionales en la construcción de un relato de ficción en situaciones de interacción con niños de igual edad y con niños mayores

Los resultados del análisis de la construcción interaccional de los relatos comprenden, en primer lugar, el análisis de los roles narrativos adoptados por los niños en situaciones de interacción con un niño mayor y con un par, y el modo en el que dichos roles son negociados en el intercambio (4.3.2.1). En un segundo momento, se presentan los diagramas de flujo que se diseñaron con el objetivo de graficar el proceso de negociación (4.3.2.2).

4.3.2.1. Los roles narrativos

4.3.2.1.1. Los roles narrativos adoptados por los niños en la condición de interacción con un niño mayor

El análisis de las interacciones entre los niños pequeños y los mayores en la construcción de las narrativas puso de manifiesto que para construir una narrativa los niños adoptaban diferentes roles narrativos que se configuraban a partir de una yuxtaposición de campos semióticos (verbales, gestuales, proxémicos). Los niños pequeños adoptaban el rol de narrador o el rol de audiencia, mientras que los niños mayores asumían roles de tutor, narrador o audiencia.

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

El niño que asumía un rol de tutor iniciaba las secuencias por medio de elicitaciones. Asimismo, se valía de diversos tipos de intervenciones- retroalimentaciones, expansiones, y reparaciones- para andamiar la elaboración de una narrativa por parte de su interlocutor. La posición corporal, así como la mirada del niño-tutor, se dirigía al narrador y/o a las imágenes, así como también en algunos casos a la investigadora. Por su parte, cuando los niños pequeños adoptaban roles de narradores aportaban de forma verbal información sobre el relato. La posición corporal, así como la mirada del niño narrador, se dirigía principalmente a la audiencia y/o a las imágenes. Por último, el rol de audiencia, que podía ser adoptado por el niño mayor o el pequeño, se caracterizaba por señalar interés a través de diversos indicadores tales como el mantenimiento de la mirada al narrador, una posición corporal próxima a él y a las imágenes, así como asentimientos relacionadas con la narrativa.

A continuación se presenta un ejemplo en el que es posible observar el rol de tutor adoptado por el niño mayor y el rol de narrador adoptado por el niño pequeño.

Ejemplo 1: Ariel (4 años) y Emir (12 años)

1 EMIR: bueno \ quiénes son ellos /

2 ARIEL: °Ariel y Facu° \

3 EMIR: Ariel y Facu \ adónde están entrando/

[a INVESTIGADORA] [a ARIEL]

4 ARIEL: °al museo° \

[a EMIR]

5 EMIR: al museo \ ((pasa la hoja)) qué está haciendo Ariel/

[a ARIEL]

6 ARIEL: °mirando la máscara° \

[a EMIR]

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

7 EMIR: y Facu/ imagen 1

[a ARIEL]

8 ARIEL: °mirando una vasica° \

[a EMIR]

9 EMIR: una vasica \ imagen 2

[a INVESTIGADORA]

10 INVESTIGADORA: ((asiente))

Como se pone de manifiesto en el ejemplo 1, Emir, el tutor, conduce a través de preguntas, gestos deícticos y el pasaje de las imágenes, la narrativa. En efecto, la interacción asume la forma de la secuencia de iniciación, respuesta y evaluación típica del discurso escolar. Emir inicia las secuencias a través de una elicitación – turno 1, *bueno \ quiénes son ellos/*; turno 5, *qué está haciendo Ariel/ -*, a las que Ariel responde proporcionando la información solicitada -turno 2, *°Ariel y Facu°*; turno 6, *°mirando la máscara°*-. Emir retroalimenta la intervención de Ariel a través de una repetición de la emisión producida por el pequeño -turno 5, *al museo *-. Cabe señalar que Emir cuando repite las emisiones de Ariel lo hace dirigiendo la mirada a la investigadora. Es posible que estas repeticiones no solo sean utilizadas como un modo de retroalimentación, sino también para dirigirse a la audiencia. Esto podría deberse a que Ariel utiliza un volumen de voz muy bajo (marcado en la transcripción por los signos ° °) y no dirige la mirada en ningún momento a la investigadora. Emir, a través de estas repeticiones en un volumen más alto y de la dirección de la mirada, construye a la investigadora en audiencia de la narrativa que ambos elaboran. Cabe señalar que el tutor establece esta distribución de roles (tutor-Emir y narrador-Ariel le relatan el cuento a la audiencia-investigadora) al principio de la interacción. En efecto antes de comenzar la secuencia presentada en el ejemplo 1, Emir le propone a Ariel contarle juntos el cuento a la investigadora. En este sentido, y teniendo en cuenta que la tarea solicitada es justamente relatarle el cuento a la investigadora, la repetición de las intervenciones poco audibles de Ariel,

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

sumado a una dirección de la mirada que muestran hacia quién está dirigido el relato, pueden entenderse como un intento del niño mayor por llevar a cabo la tarea. Este intento debe ser entendido teniendo en cuenta que el niño pequeño, proporciona determinadas pistas de contextualización -un tono casi inaudible y la no dirección de la mirada a la audiencia- que se podrían interpretar como un deseo de no participar.

Imagen 1:



Imagen 2:



En otras situaciones en las que, al igual que en el intercambio entre Ariel y Emir, el niño mayor adoptaba un rol de tutor y el pequeño un rol de narrador, era el niño pequeño el que construía a la investigadora en audiencia, alternando para ello la mirada entre el tutor, a quien respondía las preguntas, y la audiencia a quien le dirigía el relato, tal como se muestra en el fragmento de intercambio entre Cristian y Candela.

Ejemplo 2: Candela (4 años) y Cristian (12 años)

1 CRISTIAN: para vos Candela qué están haciendo ellos/

[a CANDELA-----]

2 CANDELA: observando\

[a IMAGEN] [a INVESTIGADORA]

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

3 CRISTIAN: observando (.) la máscara la vasija \

[a CANDELA-----]

4 CANDELA: ((pasa la hoja))

5 CRISTIAN: y acá / ((señala al personaje)) qué está haciendo /

6 CANDELA: se le ocurrió una idea para asustar al hermano \ imagen 3 y 4

[a INV] [a CRI] [a INV]

7 INVESTIGADORA: a:::

8 CRISTIAN: una idea (.) y el hermano ((señala al personaje)) sigue viendo la vasija \

Imágenes 3 y 4:



Como se muestra en el ejemplo 2 Cristian adopta un rol de tutor que se pone de manifiesto en el inicio de las secuencias, -turno 1, turno 5- y en la retroalimentación de las respuestas de Candela, en las que expande sus intervenciones -turno 3, turno 8-. Sin embargo, a diferencia del intercambio entre Ariel y Emir, en este caso es Candela la que manipula el libro y la que construye el rol de audiencia en la investigadora, a través de la dirección de la mirada al final de sus intervenciones -turno 2, turno 6-. Por su parte, Cristian, a diferencia de Emir, no se dirige a la investigadora para repetir las intervenciones de Candela, ni dirige la mirada hacia ella. En este sentido, las

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

acciones de Emir o de Cristian, deben entenderse en relación con las acciones de Ariel o de Candela, y lo mismo de modo inverso. Esta negociación entre los participantes, que no se da a través solo de las intervenciones verbales, sino a través de una compleja red de campos semióticos que incluyen tanto lo verbal como la mirada, la posición corporal, el volumen de la voz, y el uso de los materiales, permiten que los niños construyan una narrativa colaborativa.

Para poder configurar un relato en colaboración, los niños mayores que adoptaban el rol de tutor debían no solo negociar con los pequeños el manejo del material, los turnos de habla y la dirección de la mirada, como se mostró en los ejemplos anteriores, sino también construir el andamiaje necesario a partir de lo que los niños aportaban en el intercambio. En este sentido como se muestra en el ejemplo 3 muchas veces los niños mayores debían reparar sus intervenciones para lograr andamiar al pequeño.

Ejemplo 3: Camila (4 años) y Evelyn (12 años)

1 EVELYN: acá qué hacían/ (0.4) miraban la máscara ((señala la imagen)) (.) y el papá ((señala la imagen)) qué miraba/

2 CAMILA: la maseta

3 EVELYN: y acá/ ((señala la imagen)) qué se le ocurrió a Martín acá/ (0.3) ponerse la máscara/

4 CAMILA: sí

5 EVELYN: y qué más/

6 CAMILA: la maseta

7 EVELYN: no\ y asustar a quién/

8 CAMILA: a su papá

9 EVELYN: y se la puso\ y acá ((señala la imagen)) se la está por poner \

10 CAMILA: sí\

11 EVELYN: y después acá/ ((señala la imagen))

12 CAMILA: se puso la máscara

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

- 13 EVELYN: y y qué le paso al papá/
14 CAMILA: se asustó\
15 EVELYN: y acá/
16 CAMILA: y le dijo...
17 EVELYN: le dijo soy yo no/
18 CAMILA: ((asintiendo))
19 EVELYN: y quién es ella/
20 CAMILA: la dotora [: doctora]\
21 EVELYN: la doctora\ (.) y::: qué le dijo a Martín/
22 CAMILA: que no toque- que no toque la másc-
23 EVELYN: qué le hizo/
24 CAMILA: lo retó\

Como se muestra en el ejemplo 3 mientras que la primera pregunta que Evelyn le formula a Camila para que cuente el evento inicial- turno 1, *acá qué hacían/-* es una pregunta general que la niña no logra responder (la falta de respuesta de Camila se evidencia en la pausa prolongada de Evelyn, (0.4), que señala el tiempo que aguarda para que la niña responda), la segunda pregunta resulta más sencilla en tanto que está focalizada en un objeto y acompañada por un gesto deíctico *-y el papá/ ((señala la imagen)) qué miraba/-*. Camila responde a esta pregunta y Evelyn continúa con las preguntas que dan lugar al desarrollo del plan del personaje.

En el turno 3, si bien la niña mayor formula una pregunta focalizada –*acá qué se le ocurrió a Martín acá/-* acompañada por el gesto deíctico el foco en una respuesta interna del personaje podría resultar más difícil para la niña pequeña. Evelyn completa entonces la respuesta – *ponerse la máscara/-*. Luego la niña mayor realiza nuevamente una pregunta general *-turno 5, y qué más/-* que se refiere nuevamente a una respuesta interna del personaje, categoría que, como se señaló en el capítulo 4, representa procesos emocionales o cognitivos. La dificultad señalada en relación con este tipo de información interna podría

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

explicar el hecho de que Camila responde mencionando los objetos presentes en la imagen – *turno 6, la maseta*-. Evelyn entonces repara su pregunta generando un mayor andamiaje para la pequeña al focalizar el interrogante en el participante afectado –*turno 7, asustar a quien*-/. Camila responde –*turno 8, a su papá*-. Luego, Evelyn formula una pregunta poco precisa –*turno 9, y después acá/ ((señala la imagen))*-; sin embargo, al estar acompañada de un gesto deíctico y en tanto que se trata de una acción (ponerse la máscara) y no de una respuesta interna del personaje, la respuesta parece resultar más sencilla.

La siguiente pregunta que realiza Evelyn se dirige nuevamente a un proceso interno, pero esta vez la niña formula una pregunta focalizada – *turno 13 y y qué le pasó al papá*-. Una vez más la formulación de una pregunta precisa le permite a la niña continuar el relato. Sin embargo, a continuación Evelyn opta por una pregunta general –*turno 15, y acá*- que tiene por objeto la reacción de los personajes (se ríen). Camila comienza a contestar pero se interrumpe y no completa la emisión –*turno 16, y le dijo...*-. Evelyn completa la emisión, manteniendo la respuesta de la niña, sin agregar la reacción del personaje. Luego la niña mayor pregunta por el nuevo personaje que aparece en las imágenes y lo hace utilizando una pregunta focalizada –*turno 19, quién es ella*-. A continuación le pregunta a Camila por la acción que realiza “la doctora” y al hacerlo logra, a través de una pregunta focalizada en la acción del personaje –*turno 29, qué le dijo a Martín*- que la niña incluya en el relato discurso indirecto. En este sentido, el andamiaje prestado por Evelyn permitiría explicar el hecho, señalado en el análisis de la coherencia (estudio 1), de que únicamente en la condición de interacción con un niño mayor los niños incluían discurso indirecto en sus narrativas.

El intercambio entre Camila y Evelyn da cuenta de cómo el apoyo brindado por el tutor puede llevar a los niños pequeños a incluir mayor cantidad de categorías narrativas, y en particular respuestas internas. Esto permitiría

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

explicar la mayor inclusión de categorías narrativas totales, así como de respuestas internas en la condición de interacción con un niño mayor, tal como se puso de manifiesto en el análisis del esquema narrativo de los relatos presentado en el estudio 1.

Asimismo, en el ejemplo 3 es posible observar que Evelyn, la niña mayor, utiliza en reiteradas ocasiones deícticos, tanto verbales – y **acá** que hacían/- como gestuales -((**señala** la imagen))- para elicitación del relato de Camila. Estos usos ponen de manifiesto cómo la presencia de las imágenes deja marcas en el relato, lo contextualizan a la vez que sirven para andamiar el relato infantil. Cabe pensar que la distribución del espacio en el que los niños narraban puede también haber incidido en el uso de referencias deícticas. Como se mostró en la imagen 2 del capítulo “Encuadre metodológico”, en las condiciones de interacción los niños se sentaban uno al lado del otro, la investigadora se sentaba del otro lado de la mesa frente a los niños, y las imágenes quedaban del lado de los niños de frente a ellos. Esta distribución hacía que en las condiciones de interacción dos de los participantes tuvieran las imágenes cerca y que por lo tanto las referencias a las mismas fuesen muy accesibles. Por su parte, tal como se puso de manifiesto en la imagen 1 del capítulo “Encuadre metodológico”, en la condición individual, las imágenes sólo estaban cerca de uno de los participantes, el niño, ya que si bien la investigadora veía las imágenes la distancia entre ella y las imágenes era mayor que entre el niño y las imágenes. Si consideramos que la alusión a las imágenes responde no solo a la presencia de éstas para el narrador, sino también para los otros participantes es posible pensar que la mayor cercanía de dos de los participantes a las imágenes haya dado lugar a un mayor apoyo en las imágenes en las narrativas producidas en las condiciones de interacción. Esto permitiría explicar el hecho de que en las condiciones de interacción se haya registrado una mayor frecuencia de referencias exofóricas en el análisis de la cadena correferencial, así como también una mayor cantidad de gestos deícticos en la construcción del relato, que en la condición individual, tal como

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

se señaló en el análisis de la coherencia narrativa presentado en el estudio 1.

Cabe señalar, sin embargo, que a pesar de recurrir de forma deíctica a las imágenes, contextualizando así el relato, cuando los niños mayores debían reintroducir la referencia de alguno de los participantes lo hacían recurriendo a sintagmas nominales, tal como se muestra en el intercambio entre Evelyn y Camila -*turno 1, miraban la máscara, y el papá qué miraba?; turno 12, Camila: [el niño] se puso la máscara, turno 13, Evelyn: ¿y qué le pasó al papá?*-. De esta manera, si bien los niños mayores se apoyaban en las imágenes para referenciar a los participantes, en las situaciones en las que era necesario reintroducir al referente recurrían a formas endofóricas para evitar la ambigüedad en el relato.

Asimismo, en muchos casos los niños mayores formulaban preguntas para desambiguar las referencias exofóricas presentadas por los pequeños, tal como se muestra en el ejemplo a continuación.

Ejemplo 4: Gimena (4 años) y María (12 años)

1 MARÍA: y acá qué pasó/

2 GIMENA: le asustó \

3 MARÍA: quién a quién/ ((señala al niño pequeño))

4 GIMENA: al nene grande\ ((señala al niño grande))

5 MARÍA: al grande ((pasa la hoja)) y acá/

6 GIMENA: ((señala al niño pequeño)) se sacó la máscara y se rieron \

7 MARÍA: ((pasa la hoja)) y acá te acordás qué pasó/

8 GIMENA: sí \ lo retó la señorita \

9 MARÍA: ((señala al niño pequeño)) a quién/

10 GIMENA: al nene\

11 MARÍA: por qué lo retó/

12 GIMENA: porque tocó\

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

13 MARÍA: la máscara no/ tenía que tocar la máscara/

14 GIMENA: ((niega con la cabeza))

En el intercambio María, la tutora, formula preguntas *-turno 3, quién a quién/; turno 9, a quién/-* que llevan a la niña pequeña a explicitar las referencias antes dadas por medio de recursos exofóricos verbales *-turno 2, le asustó; turno 8, la señorita lo retó-*. Cabe destacar que mientras que en el turno 2 Gimena no especifica a ninguno de los dos participantes, en el turno 8 utiliza un sintagma nominal definido para referirse a “la señorita”, el participante que lleva a cabo la acción, recurriendo a una referencia exofórica únicamente para el participante afectado, el niño. Es posible pensar que el uso de una forma explícita por parte de Gimena en el turno 8 responda al movimiento de retroalimentación realizado por María en el turno 3 en el que, como ya se señaló, la niña mayor, a través de una pregunta, condujo a la niña a explicitar la referencia. En este sentido, la retroalimentación de la niña mayor estaría incidiendo en la producción posterior de la pequeña.

Por otra parte, es interesante que María realiza estos movimientos únicamente cuando Gimena utiliza un recurso exofórico verbal, y no cuando recurre a un gesto deíctico – *turno 6 ((señala al niño pequeño)) se sacó la máscara-* aún cuando el gesto también establece la referencia de forma exofórica. En este sentido, cabe pensar que los niños mayores buscan desambiguar la referencia para que el relato sea coherente y comprensible pero no con el objetivo de generar un relato descontextualizado.

Otro aspecto que es interesante destacar en el intercambio entre Gimena y María es el uso del conector causal “porque” al final del relato. En el turno 11 María formula una pregunta *-por qué le retó/-* que lleva a Gimena a explicitar la relación causal entre la acción de “la señorita” y la acción del niño *-turno 12, porque tocó-*. La formulación de preguntas que se focalizan en relaciones causales por parte de los tutores, permitiría explicar el hecho de que en la

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

condición de interacción con un niño mayor los niños pequeños utilizaban mayor cantidad de conectores casuales que en las otras dos condiciones, tal como se señaló en el estudio 1.

En algunas interacciones fue posible observar cambios durante la interacción en los roles adoptados por los niños. Así por ejemplo, se encontró que en ocasiones los niños mayores adoptaban en un primer momento un rol de tutor y luego, a medida que avanzaba el relato dejaban que el pequeño continuase solo, adoptando así un rol de audiencia.

Ejemplo 5: Sebastián (4 años) y Erica (12 años)

1 INVESTIGADORA: me cuentan el cuento/

2 SEBASTIÁN: ya lo leí \ ((enrolla el libro))

3 ERICA: ((agarra el libro y lo acomoda)) contale lo del nene\

[a SEBASTIÁN:-----]

4 SEBASTIÁN: ((se tira sobre la mesa))

5 ERICA: a dónde iban los nenes/ ((señala el museo))

[a SEBASTIÁN:-----]

6 SEBASTIÁN: ((juega con un juguete que tiene en la mano)) al::: museo::

imagen 5

7 INVESTIGADORA: ((sacándole el juguete a Sebastián)) a ver esto me lo voy a llevar un ratito

SEBASTIÁN: [a INVESTIGADORA]

8 ERICA: la otra hoja ((da vuelta la página)) a dónde entraron/

9 SEBASTIÁN: ((se acomoda en la silla quedando de frente al libro)) al museo \

imagen 6

10 ERICA: y qué vieron/ ((señala la máscara))

11 SEBASTIÁN: una vasija y una máscara \

12 ERICA: ((da vuelta la página))

13 SEBASTIÁN: ((se incorpora en la silla y acomoda el libro))

14 ERICA: y el nene qué pensó/

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN
DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE
POBLACIONES URBANO MARGINADAS

15 SEBASTIÁN: los dos estaban mirando la vasija \

((señala a los dos personajes))

[a ERI]

16 ERICA: pero el chiquito qué pensó/

((señala al chico))

SEBASTIÁN: [a señalado por ERI]

17 SEBASTIÁN: que (.) podí::a-

18 ERICA: ((señala la máscara))

19 SEBASTIÁN: ((señala la máscara)) agarrar la máscara \

[a ERI-----]

20 ERICA: y lo iba a asustar al más grande no/

((comienza a pasar la hoja))

21 SEBASTIÁN: sí ((agarra la hoja y acompaña el movimiento de eri))

22 SEBASTIÁN: y agarró la máscara \

23 ERICA: agarró la máscara \

24 ERICA: ((pasa la hoja)) y qué pasó/

25 SEBASTIÁN: lo asustó el más chiquito \ (.) y el nene se asustó \

[a ERI]

[a ERI]

((agarra la punta de la hoja))

26 ERICA: ((agarra la punta de la hoja))

27 SEBASTIÁN: ((agarra la hoja y la pasa))

28 SEBASTIÁN: y después se murieron de risa \

29 ERICA: {ríe}

30 INVESTIGADORA: {ríe}

31 SEBASTIÁN: porque era él \ ((señala al chico))

32 ERICA: porque era él \ ((señala al chico))

33 SEBASTIÁN: ((pasa la hoja)) y acá la chica lo reto porque tocó la- ((señala la máscara)) al chiquito la señora ((señala a la maestra)) lo reto porque toco esto \ ((señala la máscara))

[a INVESTIGADORA]

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

Imagen 5

SEBASTIÁN: al:: museo::



Imagen 6

SEBASTIÁN: al museo



Como se pone de manifiesto en la interacción entre Sebastián (4 años) y Erica (12 años), al comienzo Sebastián está distraído, juega primero con el libro y luego con un caballito de juguete que tiene en la mano. Erica intenta que el niño narre y para eso inicia la secuencia con una indicación -turno 3, contale lo del nene- Sebastián no responde, Erica recurre, entonces, a una pregunta acompañada de un gesto deíctico que proporciona la respuesta a su propia pregunta -turno 5, a dónde iban los nenes/ ((*señala el museo*))-, Sebastián responde -turno 6 al museo::-, pero lo hace de forma poco colaborativa. En efecto, el alargamiento vocálico, así como su posición corporal -se encuentra recostado sobre la mesa, con un juguete en la mano y no mira lo señalado por su interlocutora (imagen 5)- permiten pensar en un desinterés por lo que está sucediendo.

La investigadora entonces interviene y le saca el juguete a Sebastián. El niño cambia su posición corporal (imagen 6) y comienza a responder las preguntas de Erica. La reacción de Sebastián da cuenta del rol que la investigadora cumple más allá del intercambio que se está llevando a cabo. Como se señaló en el capítulo 3 "Encuadre metodológico", la investigadora era la coordiadora

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

del programa de niños tutores en el que participaban todos los niños, de esta manera el rol institucional de ella respondía al de docente, la intervención que lleva a cabo, así como la reacción de Sebastián dan cuenta de ese rol y no del rol de audiencia que adopta en el intercambio.

Erica, por su parte, adopta un rol de tutora, inicia las secuencias, utiliza preguntas y gestos deícticos -turno 10, *y qué vieron/-*, que se apoyan en las imágenes para elicitación del relato por parte de Sebastián, retroalimenta las respuestas del niño -turno 23, *agarró la máscara-*, pidiendo en algunos casos mayor información -turno 16, *pero el chiquito qué pensó/-*, o agregando la que el niño no proporciona -turno 20, *y lo iba a asustar al más grande-* y gestiona los tiempos del relato a través del pasaje de las hojas.

A medida que avanza el relato Sebastián comienza a participar en el pasaje de las hojas, primero acomodando el libro una vez que Erica cambió la hoja -turno 13-, luego participa en el pasaje de la hoja junto con Erica -turno 20- y hacia el final del relato, es el niño pequeño el que pasa la hoja. Este cambio en el manejo del material, que puede interpretarse como una demostración de mayor autonomía del niño pequeño, también puede verse en el inicio de las secuencias, mientras que las primeras secuencias son todas iniciadas por Erica, en el turno 22 Sebastián inicia la secuencia -y agarró la máscara-. Cabe señalar que el niño al iniciar la secuencia lo hace utilizando el conector aditivo "y". Esta elección podría deberse a un intento por marcar una continuidad con lo dicho anteriormente, pero también puede entenderse si se observa que Erica inicia las secuencias de la misma manera -turno 10, *y qué vieron/-*; turno 14, *y el nene qué pensó/-*. La adopción de un inicio similar al de su compañera, sumado a la mayor participación en la manipulación del material, podría estar marcando un cambio en los roles narrativos, ya no entre tutor y narrador, sino entre narrador y audiencia.

Sin embargo, Erica vuelve a iniciar la secuencia siguiente -turno 24, *y qué*

pasó/- y a manipular el material. Cabe señalar que la pregunta con la que inicia la secuencia es distinta a las preguntas anteriores. En efecto, mientras que las preguntas anteriores -turnos 5, 8, 10, 14- son preguntas que focalizan, o bien a través del pronombre *-adónde entraron/-* o del verbo empleado *-y qué vieron/ y el nene qué pensó/-* un aspecto particular de la imagen, o bien a través del uso de gestos deícticos que proporcionan la respuesta *-y qué vieron/ ((señala la máscara))-*, la pregunta de Erica en el turno 24 es una pregunta general sobre la imagen que no proporciona guías verbales o no verbales. En este sentido, si bien la niña mayor inicia la secuencia, funcionando así como una tutora, no proporciona el mismo nivel de ayuda que en las otras secuencias. Es posible pensar que de este modo Erica está evaluando y/o estimulando la autonomía de Sebastián para narrar sin su ayuda. En efecto, en las secuencias siguientes -turno 27 a 33- Sebastián narra de forma autónoma, manipulando las imágenes solo, y dirigiendo su mirada a la investigadora-audiencia.

Es interesante que en los intercambios analizados el niño mayor, en su rol de tutor, introduce en muchos casos sus preguntas con un conector aditivo o temporal marcando así la secuencialidad de la narrativa -Camila y Cristian (ejemplo 2), **y acá** / ((señala al personaje)) *¿qué está haciendo?*; Camila y Evelyn (ejemplo 3), **y después acá** / ((señala la imagen)); Sebastián y Erica (ejemplo 5), **y qué pasó/-**. Los niños pequeños por su parte responden a las preguntas, proporcionando así la información necesaria para construir el relato, pero no tienen la necesidad de “conectar” las emisiones porque esta conexión ya ha sido proporcionada por su interlocutor. Esto permitiría explicar porque los niños pequeños utilizan una menor cantidad de conectores en los relatos que producen en la condición de interacción con un niño mayor que en las otras dos condiciones, tal como se señaló en el estudio 1. En este sentido, cabe señalar que cuando los niños mayores no adoptan un rol de tutor, dejando que los pequeños narren solos, como ocurre en el final del intercambio entre Sebastián y Erica, los niños recurren al uso de conectores para marcar la secuencialidad del relato -Sebastián: **y después se murieron de risa**-.

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

Así como los tutores podían cambiar a un rol de audiencia -tal como en el intercambio entre Sebastián y Erica- cuando los niños mayores adoptaban al comienzo un rol de audiencia también podían cambiar durante la interacción a un rol de tutor con el objeto de andamiar la producción del niño pequeño, del modo en el que se pone de manifiesto en el siguiente fragmento de intercambio entre Joaquín (4 años) y Lucas (12 años).

Ejemplo 6: Joaquín (4 años) y Lucas (12 años)

1 JOAQUÍN: ya terminamos

2 INVESTIGADORA: bueno (.) me lo van a contar a mí entonces ahora /

{JOAQUÍN comienza a narrar sin mirar las imágenes}

3 JOAQUÍN: después estaban yendo al museo\ (.) después estaban viendo imagen 7 (0.1) y después- imagen 8

[a INVESTIGADORA-----] [hacia abajo-----]

((apoya la cabeza sobre los puños cerrados))

LUCAS: [a JOAQUÍN:-----]

((se acerca a Joaquín))

4 LUCAS: ((acerca el libro a JOAQUÍN)) acá\ dónde iban Joaquín/

5 JOAQUÍN: ((se acerca a LUCAS)) al museo \ imagen 9

6 LUCAS: al museo \

((pasan juntos la tapa transparente del libro))

7 JOAQUÍN: y acá esto es el museo \

((pasan juntos la página))

8 JOAQUÍN: acá estaban mirando ((comienza a pasar la hoja y se le cae))

9 ((pasan juntos la hoja))

10 JOAQUÍN: acá estaba- (.) el nenito chiquitito ((señala al personaje)) estaba por

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

agarrar la má::scara:: ((empieza a pasar la hoja)) y:: ya la agaRRÓ

((señala la máscara))

((sonríe))

[a INVESTIGADORA]

11 LUCAS: {ríe}

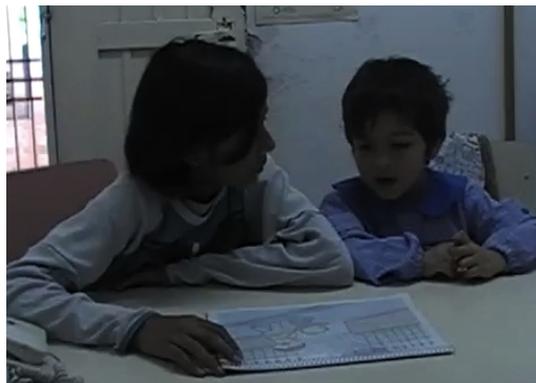
Imagen 7:



Imagen 8:



Imagen 9



Cuando comienza la interacción Joaquín adopta un rol de narrador, y Lucas de audiencia. En efecto, como se muestra en la imagen 7, el niño pequeño se ubica de frente a la investigadora, le dirige la mirada, e inicia la secuencia. Por

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

su parte Lucas permanece callado y se posiciona de frente a Joaquín dirigiéndole la mirada. Sin embargo, a los pocos segundos de comenzar el relato Joaquín se detiene, permanece en silencio y apoya la cabeza sobre los puños cerrados (imagen 8), probablemente dando a entender que no sabe cómo proseguir su relato, Lucas entonces adopta un rol de tutor, le acerca el libro y le formula una pregunta que le permite al niño continuar narrando. Joaquín parecería aceptar la intervención de Lucas, ya que no solo le responde, sino que también cambia su posición corporal acercándose a su compañero, tal como se muestra en la imagen 9. Lucas retroalimenta la respuesta de Joaquín a través de una repetición, y luego deja que el pequeño continúe el relato, volviendo a adoptar un rol de audiencia.

En otros casos los niños no lograban construir una narrativa colaborativa, como se muestra en el fragmento de intercambio entre Sabrina (4 años) y Carolina (12 años).

Ejemplo 7: Sabrina (4 años) y Carolina (12 años).

1 CAROLINA: ((abre el libro)) había una vez un nene que iba al museo con su hermano más grande\ lo que nosotros vimos no/

[a SABRINA][a IMAGEN-----][a SABRINA][a IMAGEN][a SABRINA]

((extiende la mano con la palma abierta hacia SABRINA))

SABRINA: [a INVESTIGADORA-----][a libro]

2 SABRINA:sí \

3 CAROLINA: ((pasa la hoja))

4 CAROLINA: que cuando llegaron al museo vieron vasijas y máscaras y muchas cosas \

[a IMAGEN-----][a SABRINA-----]

SABRINA: [a IMAGEN-----]

5 SABRINA: mmj \

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

[a INVESTIGADORA]

6 CAROLINA: ((pasa la hoja))

7 CAROLINA: y el nene pensaba si con esa máscara ((señala la máscara)) que lo iba a asustar al hermano al hermano más grande (.) mientras él estaba mirando las vasijas \

[a SABRINA-----] [a IMAGEN-----][a SABRINA-----]

SABRINA: [a IMAGEN-----][a INVEST][a IMAGEN-----][a INVESTIG-----] ^{imagen 10}

8 SABRINA: mmj \

[a INVESTIGADORA]

9 CAROLINA: estaba tan concentrado que dijo y Yo lo voy a asustar a ver qué hace \

[a IMAGEN-----][a SABRINA-----]

SABRINA: ((agarra la punta de la hoja y comienza a levantarla)) ^{imagen 11}

CAROLINA: ((apoya el dedo pulgar sobre la hoja))

10 CAROLINA: ((agarra la hoja y la pasa))

SABRINA: ((agarra la hoja y la pasa))

11 SABRINA: y se pu-

((señala la máscara))

[a IMAGEN-----]

12 CAROLINA: se puso la máscara \

[a SABRINA-----]

13 SABRINA: cara

[a IMAGEN-----]

14 SABRINA: ((agarra la punta de la hoja))

15 CAROLINA: ((agarra la hoja mientras SABRINA la pasa))

16 SABRINA: =asustó =

[a INVESTIGADORA-----]

17 CAROLINA: =y y lo= asustó al hermano \

[a SABRINA-----]

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

Imagen 10



Imagen 11



El ejemplo 7 muestra un intercambio en el que ambas niñas adoptan el rol de narradora. La adopción de este rol se pone de manifiesto a través de varias pistas de contextualización: la dirección de la mirada -imagen 10- la manipulación del libro que da cuenta de un control de los tiempos del relato -imagen 11- la superposición de turnos -*turno 16, Carolina: =y y y lo= Sabrina: =asustó=* - y la interrupción del turno -*turnos 11, Sabrina: y se pus-* *turno 12, Carolina: se puso la máscara-*.

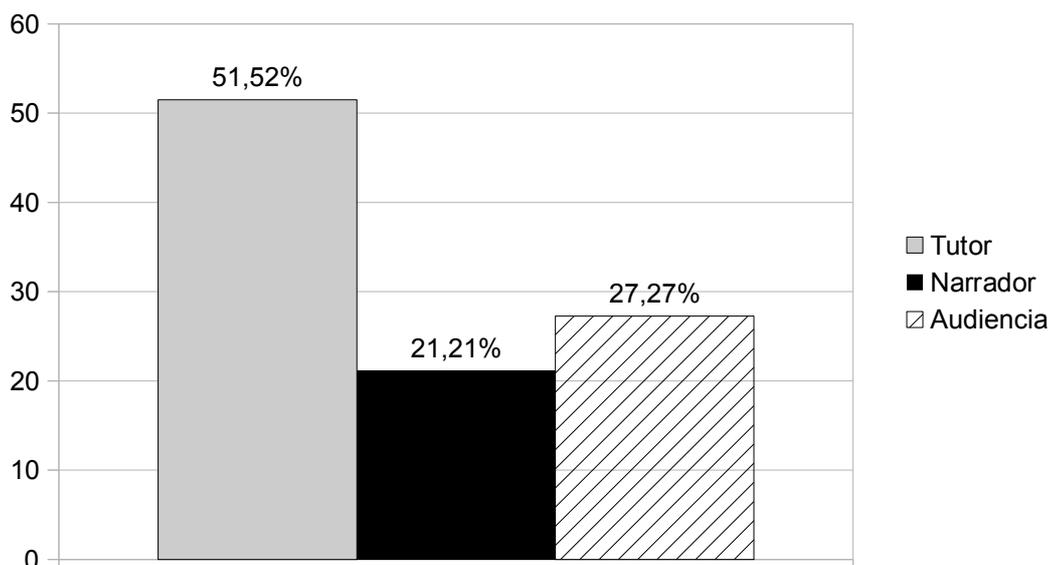
Como se muestra en la imagen 10, mientras que Evelyn, la niña mayor, dirige la mirada a Sabrina, a quien busca ubicar así en el lugar de audiencia, la niña pequeña elude la mirada y la dirige a la investigadora o al libro. Mientras que un tutor no exige que la mirada esté dirigida a él, sino al objeto foco del aprendizaje, un narrador si lo hace. En el intercambio analizado, Sabrina rompe esta regla mostrando su rechazo a ser ubicada como audiencia. Al hacerlo, el tercer participante, la investigadora, cobra especial importancia, en tanto que le permite a la niña construir otra audiencia para ubicarse ella misma en el lugar de narradora. En este sentido, es importante destacar que las interacciones aquí analizadas no son entre dos participantes, sino entre tres, ya que aún cuando sus intervenciones verbales sean mínimas y se reduzcan a proponer la

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

tarea y darla luego por finalizada, la investigadora cumple un rol de audiencia y de evaluadora.

A continuación se presenta el análisis cuantitativo de los roles asumidos por los niños con el objetivo de conocer cómo era su distribución en el corpus. Se contabilizaron únicamente los roles asumidos al comienzo de la primera narrativa. Los resultados de los roles adoptados por los niños mayores se presentan en el gráfico 8.

Gráfico 8: Roles adoptados por los niños mayores en las narrativas de ficción producidas en la condición de interacción con un niño mayor.

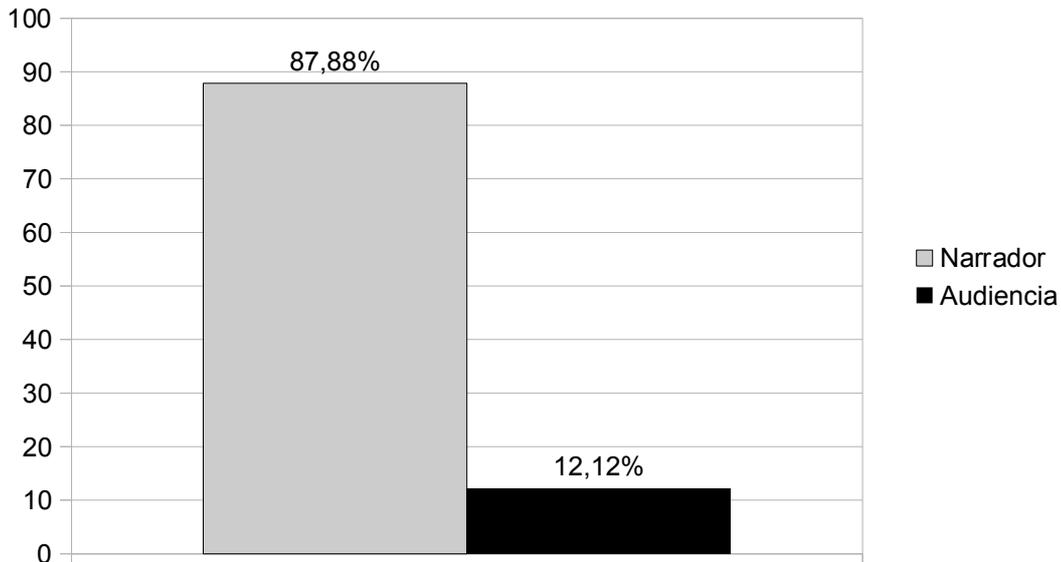


En el gráfico 8 se pone de manifiesto que los niños mayores adoptan en mayor medida un rol de tutor (51,52%), en segundo lugar un rol de audiencia (27,27%) y en menor medida un rol de narrador (21,21%).

Gráfico 9: Roles adoptados por los niños pequeños en las narrativas de ficción

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

producidas en la condición de interacción con un niño mayor.



El gráfico 9 pone de manifiesto que en la mayoría de los casos los niños pequeños adoptaban un rol de narrador (87,88%) y en muy pocos casos de audiencia (12,12%).

4.3.2.1.2. Los roles narrativos adoptados por los niños en la condición de interacción con un niño de igual edad

En la condición de interacción con un niño de igual edad los niños podían asumir roles de narrador, de audiencia o de jugador paralelo (Goodwin, 1997). En muchos casos ambos niños adoptaban el rol de narrador. A diferencia de la condición de interacción con un niño mayor en la que si ambos interlocutores adoptaban un rol de narrador, el niño mayor lograba imponer su narrativa como se mostró en el intercambio entre Sabrina y Carolina (ejemplo 7), en la condición de interacción con un niño de igual edad los niños muchas veces

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN
DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE
POBLACIONES URBANO MARGINADAS

lograban negociar la coconstrucción del relato, tal como se muestra en el ejemplo a continuación.

Ejemplo 8: Ariel (4 años) y Mauricio (4 años)

1 ARIEL: acá está el mono ((señala)) acá está el niño ((señala)) viste este niño / ((señala)) vas a ver que el niño va a estar con el mono

[a INVESTIGADORA]

2 MAURICIO: sí pero después el mono le quita la banana al niño

[a IMAGEN]

3 ((pasan juntos la hoja))

4 ARIEL: ahí ((señala al niño)) le quitó la banana

[a IMAGEN-----]

5 MAURICIO: ((sonríe)) ((señala al niño)) le quitó la banana

[a INVESTIGADORA-----]

6 INVESTIGADORA: A::

7 ((pasan juntos la hoja))

8 MAURICIO: y ahora ((señala la imagen))

9 ARIEL: ahí viene el niño

10 MAU: ((señala al niño))

11 ((pasan la hoja juntos))

12 ARIEL: y mirá =qué va a hacer ahí=

13 MAURICIO: =(señala al niño)=

14 ARIEL: ahí entró

[a IMAGEN]

15 MAURICIO: ahí entró

[a INVESTIGADORA]

16 ((pasan juntos la hoja))

17 MAURICIO: y ahí ((señala al niño)) se subió

18 ((pasan juntos la hoja))

19 ARIEL: mirá ahí se hitieron [: hicieron] amigos

[a INVESTIGADORA]

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

20 MAURICIO: ((señala la imagen))

21 INVESTIGADORA: qué hicieron ahí/

22 MAURICIO: se ((señala al mono y luego al niño)) se partieron una banana
[a INVESTIGADORA]

23 ARIEL: ((señala la banana)) banana con banana

Mauricio y Ariel logran configurar una narrativa colaborativa a través no sólo de la construcción conjunta de la secuencia del relato *-turno 1, Ariel: vas a ver que el niño va a estar con el mono / turno 2 Mauricio: sí pero después el mono le quita la banana al niño-*, sino también a través de la yuxtaposición de información de diversos campos semióticos de forma colaborativa. Así por ejemplo, en el turno 9 mientras Ariel proporciona información verbal que indica la acción del personaje *-ahí viene el niño-*, Mauricio aporta información no verbal, a través del señalamiento de la imagen que indica al participante aludido por su compañero. Cabe señalar que ambos niños emplean gestos deícticos e información verbal de forma alternada. En efecto, el ejemplo muestra que no es uno de los niños el que narra verbalmente y su compañero aquel que acompaña el relato con señalamientos de las imágenes, sino que uno y otro van alternando el tipo de información que proporcionan. En este sentido, en el turno 22 Mauricio expresa de forma verbal la acción realizada por los participantes *-se partieron una banana-* y utiliza el gesto deíctico para explicitar la referencia *-((señala al mono y al niño))-*, Ariel utiliza el gesto deíctico para indicar al único participante no señalado gestualmente por su compañero, la banana. De esta forma tiene lugar un proceso de construcción conjunta, en la que cada participante aporta información nueva. Dicha construcción se produce tanto en el plano verbal como en el no verbal, Mauricio y Ariel no se repiten, ni se superponen, cada uno aporta al relato un elemento nuevo.

El aporte de información de otros campos semióticos en la coconstrucción de la narrativa tiene lugar también a través de la dirección de la mirada a la

audiencia. En efecto, ambos niños van alternando la dirección de la mirada entre las imágenes y la investigadora, construyendo así, conjuntamente, una audiencia. Es interesante destacar que los momentos en los que Mauricio repite las palabras de su compañero (turnos 3 y 4 y turnos 11 y 12) lo hace dirigiendo la mirada a la audiencia-investigadora.

Si retomamos el intercambio entre Ariel y Emir en el ejemplo 1 (condición de interacción con un niño mayor) vemos que en ese caso también se producían repeticiones por parte del niño mayor-tutor dirigidas a la audiencia. Sin embargo, como se mostró en el análisis del intercambio, en ese caso las repeticiones parecían responder a la falta de construcción de la audiencia por parte del niño pequeño-narrador. En efecto, Ariel miraba únicamente las imágenes y al tutor y respondía en un tono casi inaudible. En el intercambio entre Ariel y Mauricio (ejemplo 8) no es posible considerar que las repeticiones respondan a la misma causa, ya que Ariel dirige su mirada a la audiencia (turno 1 y 19), señala verbal y gestualmente las imágenes, mostrando así interés en mantener la atención de la investigadora. Es posible pensar entonces, la repetición de Mauricio acompañada de la mirada a la audiencia desde una construcción doble, afirma el rol de narrador de su compañero al repetir sus palabras, y se ubica él mismo también en narrador a través de la mirada a la audiencia. La comparación entre el presente intercambio y el de Emir y Ariel permite mostrar cómo los movimientos conversacionales, en este caso las repeticiones, no pueden entenderse fuera de su contexto de producción, ya que no es posible determinar a qué responde el uso de la repetición sin tener en cuenta quién lo hace, cómo lo hace, y con quién está interactuando.

Otro aspecto que es interesante señalar en el intercambio entre Mauricio y Ariel es la recurrencia a referencias que se apoyan en las imágenes, ya sea a través de deícticos verbales – *turno 12, y mirá qué va a hacer ahí-* como no verbales – *((señala al niño)) se subió-*. Como se señaló en el intercambio entre Evelyn y Camila (ejemplo 3. Condición de interacción con un niño mayor) es posible

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

pensar que la distribución en el espacio en las situaciones de interacción haya dado lugar a un mayor apoyo en las imágenes que en la condición individual. Sin embargo, como se puso de manifiesto en el relato construido por Gimena y María (ejemplo 4), el andamiaje brindado por los niños mayores permitía en muchos casos que los niños desambiguaran las referencias, utilizando para ello referencias endofóricas. En los casos en los que los niños interactuaban con un par, que no proporcionaba este andamiaje a la narrativa, tenía lugar un mayor número de referencias exofóricas que no eran desambiguadas. Esto permitiría explicar el hecho, señalado en el estudio 1, de que, si bien en ambas condiciones de interacción las referencias exofóricas eran más frecuentes que en la condición individual, en la condición de interacción con un niño de igual edad la frecuencia de estos recursos aumentaba.

En el marco del proceso de negociación que daba lugar a la construcción conjunta del relato, muchas veces se producían disputas entre los niños, tal como se muestra en el ejemplo que se presenta a continuación.

Ejemplo 9: Joaquín (4 años) y Priscila (4 años)

1 JOAQUÍN: hay dos monos

2 PRISCILA: había dos monos y una jirafa (.) y un elefante

3 JOAQUÍN: mirá acá hay dos jirafas ((señala las jirafas))

[a PRISCILA]

4 PRISCILA: y había un elefante (.) uno solo ((comienza a levantar la hoja para pasarla))

5 JOAQUÍN: acá hay otro ((señala al elefante))

[a PRISCILA]

6 PRISCILA: NO \ este ((señala de forma repetida el elefante)) es el mismo Joaquín

7 JOAQUÍN: sí **pero** acá hay un montón de varones ((señala a un grupo de niños))

8 PRISCILA: ((se inclina sobre la hoja y mira lo que señala Joaquín))

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

Joaquín y Priscila logran construir colaborativamente una narrativa a través de la manipulación conjunta del material *-turno 13, los niños pasan la hoja juntos-* así como de la atención a las acciones verbales – *turno 9, Joaquín: el mono este ((señala al mono)) le quitó la banana al nene, turno 11 Priscila: sí - y no verbales – turno 7 Priscila se inclina sobre la hoja y mira lo que señala Joaquín-* que realiza su compañero. La atención al turno precedente les permite a los niños colaborar con información de diversos campos semióticos. Así, mientras Joaquín señala la imagen *-turno 14 – Priscila aporta la información verbal -turno 15, el mono tenía mucha hambre de comer bananas-*.

En el intercambio Joaquín utiliza el conector adversativo “pero” *-turno 7 sí **pero** acá hay un montón de varones-*. El conector no establece una oposición entre los eventos narrados, sino en relación con los turnos precedentes. En este sentido, para poder entender a qué se opone la intervención de Joaquín es necesario analizar la secuencia interaccional. Los niños parecen no ponerse de acuerdo en relación a qué animales hay en la imagen que están describiendo. Priscila nombra una jirafa *-turno 2-*, a continuación Joaquín señala que son dos *-turno 3-*. El uso del deíctico verbal *-mirá-* y gestual, así como la dirección de la mirada a Priscila muestran que Joaquín atiende a lo que dijo su compañera y la corrige. La niña no discute la afirmación de Joaquín, pero cuando nombra al elefante enfatiza a través de la repetición *-uno solo-* que hay solamente un elefante, mostrando, así, que ella también atiende y responde a las intervenciones del niño.

En el turno 5 Joaquín vuelve a corregir la intervención de Priscila. Esta vez, a través de un énfasis en la negación *-marcado en la transcripción por las mayúsculas-*, así como de la repetición del gesto deíctico que señala al elefante y del vocativo, Priscila señala una oposición a la intervención de Joaquín. El argumento que Joaquín proporciona a continuación – *pero hay un montón de varones-* no puede considerarse una oposición en cuanto a la información que

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

provee, ya que no sirve para apoyar su argumento anterior *-hay dos elefantes-*. Es posible pensar entonces que el uso del conector responde a un uso pragmático discursivo, el niño sabe que este conector se utiliza para señalar oposición y lo emplea con este fin, marcar un contraargumento en la disputa, aún cuando su argumento no resulte “válido”. Es interesante señalar que la niña parecería aceptar este uso ya que en lugar de señalar la falta de relación entre la cantidad de elefantes y la presencia de “los varones”, se inclina en la hoja para ver lo que señala su compañero.

Las interacciones como las de Joaquín y Priscila, en las que los niños recurren al uso del conector adversativo como un modo de negociar la construcción colaborativa, permiten entender la mayor ocurrencia de este conector en las interacciones entre pares; tal como se puso de manifiesto en el estudio 1.

En otros casos la coconstrucción del relato se daba en el marco de una continua negociación que fluctuaba entre un modo más colaborativo y otro más competitivo, tal como se pone en evidencia en el intercambio entre Candela y Lourdes.

Ejemplo 10: Candela (4 años) y Lourdes (4 años)

1 LOURDES: =acá tenía=

2 CANDELA: =estaba mirando= al mono en el árbol

3 ((pasan la hoja juntas))

4 CANDELA: después-

5 LOURDES: y le quitó la banana \ ((levanta la hoja y comienza a pasarla))

[a IMÁGENES-----]

6 CANDELA: ((agarra la hoja que está pasando Lourdes y continúa el movimiento))

le reviso la mochila y ahí \ le agarró la banana

[a INVESTIGADORA-----]

7 LOURDES: claro

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

8 INVESTIGADORA: a:::

9 CANDELA: y después vio el nene que el mono le agarró la banana

[a IMÁGENES-----]

10 LOURDES: y se asustó

[a IMÁGENES-----]

11 ((pasan la hoja juntas))

12 CANDELA: y después-

[a IMÁGENES-----]

13 LOURDES: dejó la mochila tirada y quería agarrar la banana

[a IMÁGENES-----]

14 ((pasan juntas la hoja))

15 LOURDES: acá quería agarrar la banana pero no se podía subir

[a IMÁGENES-----]

16 INVESTIGADORA: a:::

17 CANDELA: ((comienza a narrar antes de terminar de pasar la hoja)) acá es donde sí se podía subir para agarrarle la banana al mono. imagen 12

[a IMÁGENES-----]

imagen 12



En el intercambio presentado en el ejemplo 10 si bien se presentan solapamientos -turno 1, =acá tenía= y turno 2, =estaba mirando=- e

interrupciones -turno 4 y turno 10- ninguna de las niñas desconoce el rol asumido por la otra, como sí ocurría en la interacción entre Sabrina y Carolina (ejemplo 7. Condición de interacción con un niño mayor). En este caso la interacción parece fluctuar entre una competencia, que se pone de manifiesto en los solapamientos y en las interrupciones, y una colaboración que se muestra a través una construcción conjunta de la secuencialidad narrativa -turno 7 *Candela: y después vio el nene que el mono le agarró la banana, turno 8 Lourdes: y se asustó-*, el pasaje de las hojas realizado por ambas niñas, y el reconocimiento y la inclusión en las propias intervenciones de la información aportada por la otra niña -turno 13 *Lourdes: acá quería agarrar la banana pero no se podía subir turno 15 Candela: acá es donde sí se podía subir-*.

La fluctuación entre un modo colaborativo y otro competitivo permite que se logre una negociación que da lugar a la coconstrucción de la narrativa. En efecto, si bien no se produce una construcción conjunta a través de turnos compartidos como en el caso de Ariel y Mauricio, tampoco se observa que una de las niñas sea la que impone su relato, sino que hay un constante cambio en quién obtiene y mantiene el turno de habla, y en el modo en el que dicho turno se obtiene.

Así por ejemplo, en la primera secuencia del intercambio se produce un solapamiento y es Candela la que mantiene el turno (turnos 1 y 2). A continuación Candela inicia la secuencia pero Lourdes la interrumpe y toma el turno, Candela cede el turno, pero luego, antes de dar por terminado el pasaje de la hoja, amplía la información brindada por su compañera -turno 6, Candela: le revisó la mochila y ahí \ le agarró la banana [a INVESTIGADORA]- (turnos 4 a 7). Si consideramos el tono descendente y más marcado en “ahí”, es posible entender la intervención de Candela como una corrección a la emisión de Lourdes. Cabe destacar que en esta intervención la mirada de Candela no está dirigida a Lourdes sino a la investigadora-audiencia. La dirección de la mirada permite pensar que la corrección no se realiza desde un lugar asimétrico como

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

es el caso de un tutor y un aprendiz, sino como parte de una construcción colaborativa. En efecto, se trata de una corrección a cómo la audiencia debe entender el relato y no a una “modificación” que Lourdes debería hacer. La respuesta de Lourdes parecería corroborar esta interpretación, ya que la niña afirma la intervención de Candela *-turno 7, claro-*. A continuación la secuencia se produce de un modo colaborativo, Camila inicia la secuencia *-turno 8, Candela: y después vio el nene que el mono le agarró la banana-*, Lourdes acepta ese inicio y construye su intervención a partir del aporte de su compañera *-turno 9, Lourdes: y se asustó-*.

En las secuencias siguientes vuelven a producirse interrupciones. Es interesante señalar las distintas estrategias que utilizan las niñas para obtener el turno de habla. Así por ejemplo, Lourdes utiliza un tono más fuerte *-turno 11, dejó la mochila tirada-* con el que interrumpe a su compañera y logra obtener el turno. Por su parte, Candela parecería aprovechar el lugar que ocupa en la mesa para comenzar a narrar antes de haber terminado de pasar la hoja *-turno 17-*, ya que, como se muestra en la imagen 12, en este lugar el pasaje de las hojas le permite ver la imagen primero.

En otros intercambios mientras que uno de los niños adoptaba un rol de narrador, el otro niño generaba interrupciones en el relato que, sin embargo, no parecían tener como objetivo narrar, tal como se muestra en el ejemplo a continuación.

Ejemplo 11: Celeste (4 años) y Brian (4 años)

1 CELESTE: el nene fue al =zoológico=

[a IMÁGENES-----] [a INVESTIGADORA]

2 BRIAN: =zoológico= imagen 13

[a CELESTE-----]

3 CELESTE: y el mono vio la banana

4 BRIAN: la banana

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

[a CELESTE -----]

5 CELESTE: después la quiso =sacar=

[a IMÁGENES-----]

6 BRIAN: =xxx=

[a CELESTE---]

{Celeste comienza a pasar las hojas muy rápido y a acelerar el relato}

7 CELESTE: se la quiso sacar pero no podía ((pasa la hoja)) casi más se caía ((pasa la hoja)) quiso trepar ((pasa la hoja)) y compartieron la banana

BRI: [a IMÁGENES-----] ^{imagen 14}

Imagen 13



Imagen 14



En el intercambio presentado Celeste intenta construir el relato, sin embargo Brian a través de constantes solapamientos a sus intervenciones la interrumpe. Celeste parecería no atender a las intervenciones de Brian, no lo mira, ni le pide que se calle. Sin embargo, en el turno 7 Celeste acelera el tiempo de la narración, Brian parece detectar el cambio, deja de interrumpirla, y parecería escuchar el relato ya que en lugar de seguir mirándola a ella, mira las imágenes, tal como se muestra en la imagen 13. Asimismo, Celeste reformula su intervención anterior, interrumpida por Brian - turno 7, *después se la quiso sacar-* agregando información que está implícita en el relato *-pero no podía-*

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

como así también información que no aparece en las imágenes -*casi más se caía*-. De este modo genera mayor densidad de información, en tanto que aumenta el número de problemas a los que el protagonista se enfrenta.

En el intercambio entre Brian y Celeste (ejemplo 11) el rol que adopta Brian al comienzo del relato no puede considerarse como narrador ya que, a pesar de solaparse a las intervenciones de su compañera, sus intervenciones no parecerían estar destinadas a obtener el turno de habla. En efecto, los solapamientos de Brian se producen siempre al final de las intervenciones de Celeste, y no al comienzo, lugar más apropiado si el objetivo es conseguir el turno para poder narrar. Asimismo, los solapamientos de Brian son repeticiones de las palabras de la niña, que por lo tanto no aportan información nueva. Como se muestra en la imagen 13 la mirada y la posición corporal de Brian no están dirigidas a la audiencia, ni a las imágenes -dirección que se identificó como característica del rol de narrador- sino a Celeste, a quien mira con una sonrisa que podría considerarse como una provocación. Se consideró entonces que Brian adoptaba un rol de "jugador paralelo". Este rol recupera la categoría propuesta por Goffman (1981) y luego retomada por Goodwin (1997) de "byplay" (juego paralelo) que describe las intervenciones de los participantes que durante una narración o descripción realizan comentarios, burlas o chistes, sobre el relato principal pero de forma paralela al mismo y que pueden "poner en riesgo" la continuidad del relato (Goodwin, 1997). En el presente estudio se consideró que un niño adoptaba un rol de jugador paralelo cuando sus comentarios y/o acciones interrumpían o se solapaban a la narrativa de su compañero. A diferencia del rol de narrador las intervenciones de los jugadores paralelos no configuran una narrativa.

En el presente intercambio Celeste opta, como se mencionó antes, por acelerar la narración y ampliar la información presente en las imágenes. Su estrategia parece funcionar ya que Brian cambia de rol, asumiendo el rol de audiencia -imagen 14- que le permite a la niña completar su relato.

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

En el ejemplo que se presenta a continuación es posible observar otro caso de constantes interrupciones por parte del interlocutor.

Ejemplo 12: Diego (4 años) y Gimena (4 años)

1 DIEGO: el nene vio al mono viste/ después el mono le sacó la banana de la mochila ((se le pegan las hojas y no puede pasarlas))

2 GIMENA: este ya lo vi yo

3 DIEGO: ((logra pasar la hoja)) **y-**

4 GIMENA: por qué ahora no vamos a dibujar y no vamos a hacer nada/

5 INVESTIGADORA: cómo no van a hacer nada / me están contando un cuento

6 DIEGO: **y-** ((apoya la cara sobre el puño cerrado))

7 GIMENA: pero por qué esto solo/

8 DIEGO: **y-**

9 INVESTIGADORA: vamos a escucharlo a Diego que está contando el cuento

10 GIMENA: sí pero por qué esto solo/

11 DIEGO: **y** el mono le sacó al nene la banana

12 INVESTIGADORA: porque hoy es esto solo (.) dale

13 DIEGO: **y** el mono se colgó con la cola que era larga **y** después le sacó la banana **y** el chico miró para allá **y** le quería sacar **y** entró viste **y** después el nene entró en la jaula.

En el intercambio entre Diego y Gimena llama la atención el uso reiterado del conector aditivo "y" por parte de Diego. En efecto, Diego emplea el conector al comienzo de todas sus intervenciones, aún cuando éstas son interrumpidas por Gimena. Es posible pensar que en el marco de las continuas interrupciones al relato, Diego utiliza el conector como un modo de señalar que la narrativa continúa. Considerar el uso del conector "y" como un modo de sostener el relato permitiría explicar el hecho, señalado en el análisis de los recursos que configuran la coherencia narrativa (estudio 1), de que en esta condición los

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

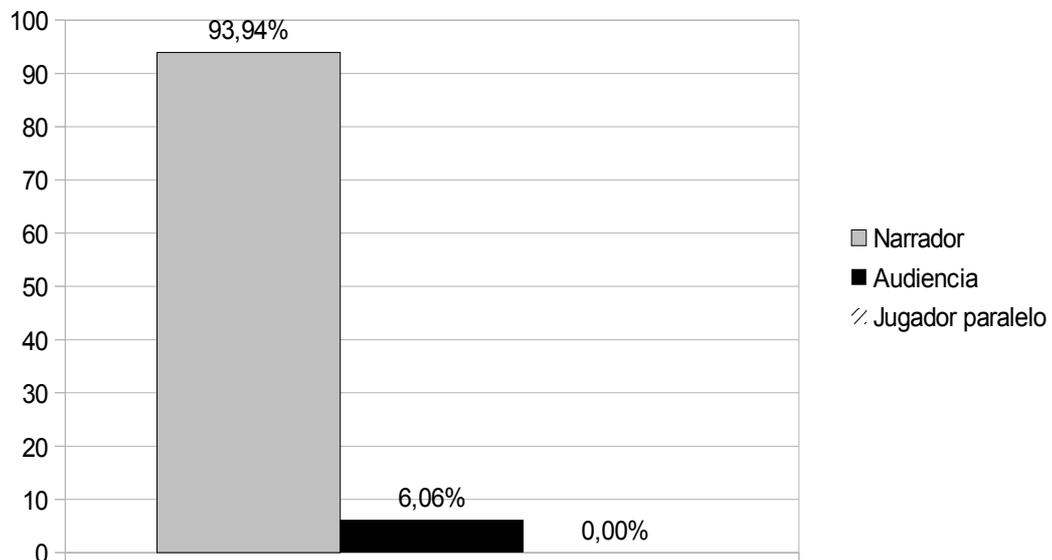
niños utilizaban mayor cantidad de conectores aditivos que en las otras dos condiciones. En este sentido, es posible pensar que los niños no estarían usando el conector simplemente para conectar la información sino como un modo de señalar que aún tienen información que agregar a la narrativa y así sostener su relato.

Otra de las características que es interesante destacar en el relato de Diego, y que permitiría explicar alguno de los resultados presentados en el estudio 1, es el uso de sintagmas nominales para referenciar a los participantes aún cuando éstos acababan de ser nombrados - el nene vio **al mono** viste después **el mono** le sacó la banana de la mochila | y **el mono** le sacó **al nene la banana** | y **el mono** se colgó con la cola que era larga | y **el chico** miró para allá y le quería sacar y entró viste y después **el nene** entró en la jaula-. Las interrupciones de Gimena parecerían llevar a Diego a tener que renombrar al participante para poder configurar un relato coherente, ya que entre una y otra de las intervenciones de Diego, la niña interviene desviando el tema. En el análisis de los recursos para mantener la correferencia (estudio 1) se mostró que los niños en la condición de interacción con un niño de igual edad utilizaban en mayor medida sintagmas nominales para referenciar a los participantes. Es posible pensar que esto se deba a que a diferencia de las otras dos condiciones, en la condición de interacción con un par se producían mayor cantidad de situaciones en las que, como Diego y Gimena, los niños se interrumpían, generando la necesidad de reintroducir los participantes con sintagmas nominales aún cuando estos ya habían sido introducidos.

A continuación, en el gráfico 10, se presenta el análisis cuantitativo de los roles asumidos por los niños foco.

Gráfico 10: Roles asumidos por los niños foco en la condición de interacción con un niño de igual edad

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

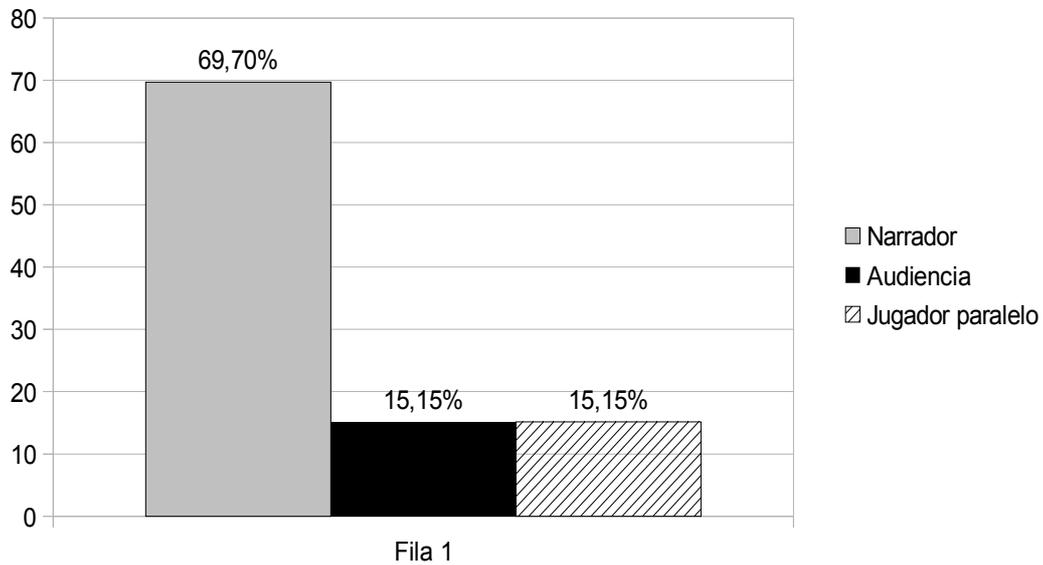


Como se muestra en el gráfico 10 los niños adoptaban en mayor medida roles de narrador (93,94%) y en menor medida roles de audiencia (6,06%). No se encontró ningún caso de jugador paralelo.

En el gráfico 11 se presentan los resultados de los roles adoptados por los interlocutores de los niños foco.

Gráfico 11: Roles asumidos por los interlocutores en la condición de interacción con un niño de igual edad

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS



En el gráfico 11 es posible apreciar que los niños interlocutores, al igual que los niños foco, adoptaban en mayor medida roles de narrador (69,69%) y en menor medida roles de audiencia (15,15%) y de jugador paralelo (15,15%).

4.3.2.2. El proceso interaccional: diagramas de flujo

Con el objeto de dar cuenta del proceso de negociación a través del cual se construyen los relatos entre los niños se diseñaron diagramas de flujo (Duncan, 2007) que permitieron representar los roles narrativos (tutor, narrador, audiencia y jugador paralelo) adoptados por los participantes (niño foco, interlocutor, investigadora) así como las acciones llevadas a cabo por ellos. Se consideraron las siguientes acciones: asignación de un rol a otro participante, ratificación (Goffman, 1967; Duncan, 2007) del rol asumido por otro participante, reafirmación del rol asumido y cambio de rol.

Se utilizaron distintas figuras geométricas para representar a los participantes y

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

los roles asumidos.

Los participantes se representaron con semicírculos:

Niño foco:



Interlocutor:

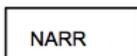


Investigadora:

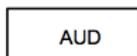


Los roles asumidos se representaron con rectángulos. La longitud del rectángulo permite mostrar el tiempo que se mantiene el rol asumido.

Narrador:



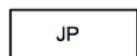
Audiencia:



Tutor:



Jugador paralelo



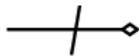
LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

Por su parte, para representar las acciones se utilizaron distintos tipos de líneas:

Ratificación del rol asumido por otro participante (flecha romboide)



No ratificación del rol asumido por otro participante (flecha romboide tachada)



Asignación de un rol a otro participante (flecha triangular)



Reafirmación del propio rol (línea más gruesa)

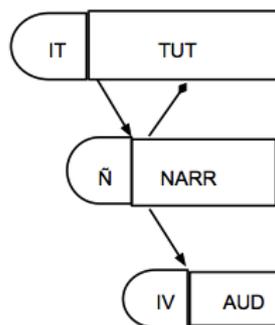


Cambio de rol (línea de puntos)



Así por ejemplo, en la figura 1 se representa la narrativa producida por Camila y Cristian (ejemplo 2).

Figura 1: Camila y Cristian (ejemplo 2. Interacción con un niño mayor)

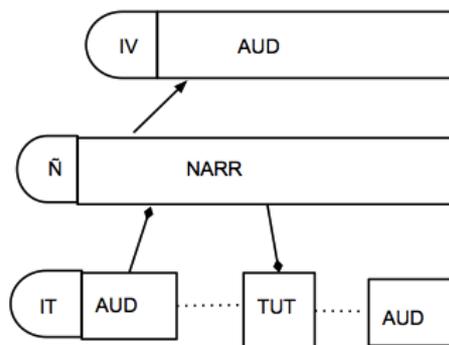


LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

Cristian, el interlocutor (IT) a través de las preguntas que realiza asume primero el rol de tutor (TUT) y le asigna a Camila, la niña foco (Ñ) un rol de narradora. Tal como se muestra en la figura 1, Camila ratifica el rol asumido por Cristian (representado por la flecha romboide), y adopta el rol de narradora (NARR) a la vez que le asigna a la investigadora (IV) el rol de audiencia (AUD).

En los casos, como el de Joaquín y Lucas (ejemplo 6. Interacción con un niño mayor), donde los niños cambiaban en algún momento de la interacción los roles previamente asumidos, el diagrama de flujo se diseñó para poder dar cuenta de ese cambio.

Figura 2: Diagrama de flujo. Joaquín y Lucas (ejemplo 6. Interacción con un niño mayor)



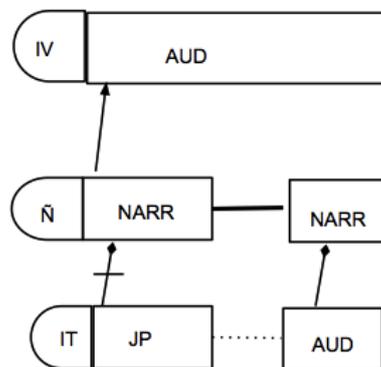
En la figura 2, a diferencia de la figura anterior se incluye en el digrama una línea de puntos que muestra que el rol de audiencia (AUD), asumido en primer lugar por el interlocutor (IT), cambia a un rol de tutor (TUT) pero sin llegar a establecerse, ya que, como se mostró en el análisis de la interacción (ejemplo 6), una vez que el niño pequeño (Ñ) retoma la narrativa, el niño mayor vuelve a adoptar un rol de audiencia (AUD). Como se muestra en la figura, en este caso el niño foco (Ñ) le asigna un rol de audiencia a la investigadora, pero no al niño

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

mayor, quien, sin embargo, igual lo asume. Esta diferencia en las acciones realizadas -asignación de un rol o ratificación del rol asumido por el otro- se representa por medio de los tipos de flechas utilizados, la flecha con punta triangular muestra la asignación de rol, mientras que la flecha con punta romboide señala la ratificación del rol ya adoptado por el interlocutor.

Otra de las acciones representada en los diagramas diseñados fue la de reafirmación del rol, para ello se optó por una línea más gruesa. El diagrama a continuación grafica la interacción entre Celeste y Brian (ejemplo 11. Interacción con un par).

Figura 3: Diagrama de flujo. Celeste y Brian (ejemplo 11. Interacción con un par)



Como se muestra en la figura 3, Celeste (Ñ) asume un rol de narradora, sin embargo, Brian (IT) no ratifica el rol asumido por su compañera (indicado por la flecha romboide tachada) y asume, a su vez, un rol de jugador paralelo. Celeste no cambia de rol sino que lo reafirma (representado por la línea gruesa). Tal como se mostró en el análisis de esta interacción Brian cambia (indicado por la línea de puntos) a un rol de audiencia (AUD) y ratifica el rol de narradora de Celeste (indicado por la flecha romboide).

4.4. Discusión. La producción de narrativas de ficción en situaciones interactivas y no interactivas en el marco de los resultados de otras investigaciones

Los resultados de la investigación de tesis presentados en este capítulo ponen de manifiesto que el desempeño de los niños de 4 años en la producción de narrativas de ficción diferían según el contexto. En efecto, el análisis de los datos realizados en el estudio 1 mostró que la configuración de la estructura narrativa, el empleo de recursos que dan lugar a mayor densidad de información, el uso de conectores, el establecimiento de la correferencia, así como el empleo de gestos deícticos cambiaban según se tratase de un contexto de producción individual, en interacción con un par o en interacción con un niño mayor. En este sentido, cabe señalar la importancia de estos resultados en tanto que los trabajos previos que analizaron el desempeño infantil lo hicieron en situaciones individuales (Day, Stein, Trabasso y Shirey, 1979; Karmiloff-Smith, 1980; Trabasso, Stein y Johnson, 1981; Bamberg, 1986; Nelson y Gruendel, 1986; Shapiro y Hudson, 1989, 1991; Rosemberg, 1994; Berman y Slobin, 1994; Mahler, 1998; 2000; Jisa, 2000; Aguilar, 2003; Shiro, 2013) o en interacción con adultos (Melzi y Casper, 2005; Wenner, Burch, Lynch y Bauer, 2008; Radford y Mahon, 2010). Los pocos trabajos que analizaron las narrativas de ficción en interacción con otros niños sólo lo hicieron con niños de igual edad (Nicolopoulou, 2002; Hayes y Casey, 2002) y no atendieron a los mismos recursos que aquí se analizan.

El análisis de la estructura en las narraciones infantiles mostró una mayor inclusión de categorías narrativas consideradas conjuntamente, y en particular un mayor número de respuestas internas, en la condición de interacción con un niño mayor. Resulta interesante ponderar estos resultados considerando los resultados del estudio de Stein y Glenn (1979) que mostraron que los niños de 6 años incluían menor cantidad de respuestas internas que los niños de 10 años. Como se señaló en este estudio las respuestas internas, en tanto

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

incluyen información de estados cognitivos o emocionales, pueden resultar más complejas de conceptualizar y de relatar para los niños pequeños. El análisis cualitativo realizado en el estudio 2 mostró que el andamiaje prestado por los niños mayores cuando adoptaban el rol de tutor, permitiría explicar la diferencia con los estudios previos.

Los resultados del análisis cuantitativo de los recursos que dan lugar a una mayor densidad de información pusieron de manifiesto una mayor frecuencia de uso de estos recursos en las condiciones de interacción que en la condición individual. Al analizar los recursos por separado se encontró que el discurso indirecto era utilizado únicamente en la condición de interacción con un niño mayor. Estos resultados pueden comprenderse atendiendo al estudio de Mahler (2000) en el que se encontró que mientras que los niños de 4 años no utilizaban discurso referido para relatar una secuencia de imágenes, sus pares de 7 años empleaban discurso directo, y los niños mayores, de 11 años, recurrían al discurso indirecto. Cabe suponer que esta diferencia se deba a que, como se mostró en el análisis cualitativo del estudio 2, los niños mayores elicitaban el uso de este recurso.

Por su parte, los resultados de la comparación entre los conectores en cada condición son coincidentes con los obtenidos por McCabe y Peterson (1991) y Shapiro y Hudson (1991): el conector empleado con mayor preeminencia por los niños de 4 años es el conector aditivo, en segundo lugar el temporal, y en menor medida el causal y el adversativo. Si bien este patrón se repetía en las tres condiciones estudiadas la comparación entre las condiciones mostró que el empleo de cada conector difería según el contexto. Así, se encontró que los niños empleaban mayor cantidad de conectores totales en la condición individual y cuando narraban en interacción con un par y en menor medida cuando lo hacían con un niño mayor. El análisis cualitativo de las interacciones, presentado en el estudio 2, mostró que la diferencia en la cantidad de conectores utilizados podía comprenderse considerando el modo en el que los

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

niños mayores elicitaban los relatos de los niños pequeños. Al formular las preguntas para que el niño pequeño produjera el relato, los niños de 12 años empleaban conectores temporales o aditivos que marcaban la secuencialidad de la narrativa. Es probable que el menor uso de estos recursos por parte de los pequeños en esta condición respondiese a que la conexión entre los eventos ya había sido señalada por el niño mayor.

Al realizar un análisis de cada uno de los conectores por separado se encontró que los niños empleaban mayor cantidad de conectores temporales cuando narraban de forma individual. En el caso de los conectores aditivos, la comparación entre las condiciones mostró que este conector era utilizado con mayor frecuencia en la condición de interacción con un par. Este resultado coincide con el trabajo de Hayes y Casey (2002), en el que al comparar las narrativas producidas por niños de 4 años en interacción con un niño de igual edad y de forma individual, encontraron que en la condición de interacción los niños utilizaban mayor cantidad de conectores aditivos. Como se puso de manifiesto en el análisis cualitativo en el estudio 2, es posible que los niños recurriesen a la repetición del conector aditivo como un modo de sostener su relato en aquellos casos en los que la configuración de la narrativa tenía lugar en un contexto competitivo, cuando uno de los niños intentaba narrar y su interlocutor lo interrumpía. En este sentido, el conector no estaría marcando una conexión entre segmentos de información, sino que funcionaría como un modo de indicar que aún tienen información que agregar a su relato.

La mayor frecuencia de conectores adversativos registrado en la condición de interacción con un par no coincide con lo observado por Vion y Colas (2005), quienes encontraron que los conectores adversativos eran usados por niños mayores que los del presente estudio. Esta diferencia puede deberse a que estos autores consideraron únicamente las oposiciones entre estados y eventos al interior del relato dado que se trataba de narrativas individuales. En el presente estudio, como los relatos se construían en situaciones de

interacción, se consideraron también las oposiciones que se daban entre las intervenciones de los interlocutores. En efecto, el análisis de las interacciones mostró que los niños recurrían a este tipo de conectores para señalar una oposición con las intervenciones de su interlocutor (Migdalek, en preparación). Este uso se caracterizó, siguiendo a Levy y Nelson (1994), como pragmático discursivo en tanto que la oposición que establecía no constituía un “argumento válido”.

En cuanto a los conectores causales, el análisis puso de manifiesto un mayor empleo de estos conectores en las narrativas producidas en interacción con un niño de 12 años. Ello resulta comprensible si se atiende a los resultados del estudio evolutivo de Vion y Colas (2005) en el que se encontró que los niños de 11 años utilizaban con mayor frecuencia conectores causales que los niños de 7 años. De acuerdo con este estudio, así como con otros (Levy y Nelson, 1994; Tomasello, 2003) el conector causal implicaría un mayor grado de dificultad para los niños. Como se mostró en el análisis cualitativo de los intercambios, en el estudio 2, los niños mayores elicitan las conexiones causales dando lugar así al empleo de conectores causales por parte de los pequeños.

Como se puso de manifiesto en el capítulo 1 de la presente tesis, los trabajos antecedentes que atendieron al uso de recursos correferenciales se focalizaron en su mayoría en el uso de recursos endofóricos (Karmillof Smith, 1985; Bamberg, 1987; Hickmann, 1987; Wigglesworth 1990, 1997; Shapiro y Hudson, 1991; Mahler, 1998; Jisa, 2000). A diferencia de estos estudios, en la presente investigación se atendió tanto a los recursos endofóricos como a los recursos exofóricos y ambiguos que empleaban los niños en la construcción de la cadena correferencial. Los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas únicamente en el uso de recursos exofóricos y ambiguos, no así en los recursos endofóricos. Mientras que los usos exofóricos eran mayormente empleados en la condición de interacción con un niño de igual edad, los usos ambiguos se registraron únicamente en la condición individual.

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

El análisis de los recursos utilizados por participante mostró que los usos ambiguos eran utilizados únicamente para el participante objeto. En tanto que en las imágenes presentadas en la condición individual el objeto podía ser nombrado con un referente femenino “la torta” o con un referente masculino “el pastel” es posible suponer que la ambigüedad registrada se produjera por un cambio en el género en el pronombre clítico utilizado en relación con su antecedente.

El mayor empleo de recursos exofóricos en las condiciones de interacción puede ser comprendido a partir de la distribución del espacio en las condiciones de interacción, ya que en estas condiciones, a diferencia de la condición individual, las imágenes resultaban más accesibles para dos de los participantes. Como señalan Barker y Givón (2005) el uso de los recursos para configurar la coherencia debe entenderse en función del contexto de producción, ya que el hablante construye modelos mentales del conocimiento que tienen sus interlocutores. Estos modelos se van modificando a lo largo de la interacción. Cabe señalar, que si bien se registró una mayor cantidad de recursos exofóricos en las condiciones de interacción, estos recursos eran empleados principalmente en la condición de interacción entre pares. Como se puso de manifiesto en el estudio 2, esta diferencia puede explicarse por el andamiaje brindado por el niño mayor. En efecto, las preguntas y retroalimentaciones del tutor redujeron la cantidad de referencias exofóricas que en algunos casos podían dar lugar a ambigüedad. En algunos casos fue posible identificar cómo las retroalimentaciones referidas a la explicitación de las referencias eran luego incorporadas en el relato infantil. De esta manera, como señala Tarplee (2010) el análisis de la secuencia permite mostrar el modo en el que el movimiento de retroalimentación incide en las intervenciones posteriores del niño.

El análisis de los distintos tipos de recursos correferenciales empleados para cada uno de los participantes puso de manifiesto distintos patrones en cada

una de las condiciones. Así, en la condición individual se encontró que los niños empleaban mayormente anáforas para referenciar a todos los participantes. En contraste, cuando los niños narraban en la condición de interacción con un par se valían en mayor medida de sintagmas nominales para referenciar a los tres participantes estudiados. Por su parte, en las narrativas producidas en interacción con un niño mayor los niños empleaban en mayor medida anáforas para referenciar al personaje principal, y sintagmas nominales para referenciar a los otros participantes. Este patrón parecería coincidir con la estrategia de sujeto temático encontrada por Karmiloff-Smith (1981, 1985), de acuerdo con la cual los niños utilizan pronombres para referenciar al personaje principal y sintagmas nominales para los otros participantes. Karmiloff-Smith encontró que esta estrategia era empleada por niños mayores a los de la presente investigación. Sin embargo, el estudio realizado por Bamberg (1987) mostró que los niños de 4 años recurrían a la estrategia de sujeto temático. Como se señaló en los antecedentes (capítulo 1), la diferencia entre estos estudios puede deberse al modo de elicitación. Mientras que los niños que participaron en el estudio de Karmiloff-Smith no veían con anterioridad la secuencia de imágenes, en el estudio de Bamberg los niños veían previamente las imágenes y además sus padres les relataban el cuento en dos oportunidades antes de que ellos narraran. Es posible que la interacción previa con sus padres haya permitido que los niños utilizaran recursos que no podrían utilizar cuando relataban de forma individual. De un modo similar, es probable que en la presente investigación el hecho de que los niños pudiesen ver previamente las imágenes, así como el andamiaje del niño mayor, posibilitaran que tempranamente los niños de 4 años recurriesen a una estrategia de sujeto temático.

Al igual que lo observado en relación con los resultados de los recursos utilizados para mantener la correferencia, los resultados referidos a la inclusión de categorías del esquema narrativo, el empleo de discurso indirecto y de conectores causales permiten suponer que en la interacción con un niño de 12

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

años, se genera una *zona de desarrollo potencial* (Vygotsky, 1978) en la que los pequeños pueden producir relatos más complejos. Estos resultados coinciden con los trabajos previos que mostraron un mejor desempeño de los niños cuando interactúan con un tutor que cuando lo hacen con niños de igual edad y experticia (Tudge, 1992; Tudge, Winterhoff y Hogan, 1996) o cuando lo hacen de modo individual (Schubauer-Leoni y Perret-Clermont, 1980; Azmitia, 1988; Kronqvist, 2008).

El análisis del uso de gestos deícticos mostró que los niños utilizaban mayor cantidad de este tipo de gestos en las condiciones de interacción. El análisis de la función que estos gestos cumplían en la narrativa mostró que los niños, en las tres condiciones, utilizaban gestos deícticos en mayor medida para focalizar la atención de su interlocutor. Como se señaló en una gran cantidad de estudios previos este tipo de gestos son muy importantes para el establecimiento de la comprensión compartida (Goodwin, 2003, 2007; Southgate, van Maanen y Csibra, 2007; Begus y Southgate, 2012; Behne, Liszkowski, Carpenter y Tomasello, 2011; Liszkowski, 2013; Begus, Gliga y Southgate, 2013; Grimminger, Segbers y Rohlfing, 2013).

El análisis de la construcción interaccional de las narrativas, presentado en el estudio 2, mostró los distintos roles narrativos (Goodwin, 1984) adoptados por los niños y sus interlocutores. En la condición de interacción con un niño mayor se identificaron roles de narrador y de tutor. Estos roles se asemejan a los roles identificados por Melzi y Casper (2005) en los relatos producidos por díadas de madres y niños. Sin embargo, a diferencia de dicho trabajo, en el presente estudio también se identificó un rol de audiencia. Es posible que esta diferencia se debiera a que como sostienen Blum-Kulka y Huck-Taglicht (2002) las interacciones entre niños presentan una estructura más igualitaria que entre adultos y niños permitiendo que los niños mayores no siempre asumiesen un rol “conductor” como el de narrador o tutor, dejando lugar para que el niño pequeño narrase de forma más autónoma.

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

El análisis cuantitativo de los roles adoptados por los niños mostró que cuando los niños narraban con un niño mayor los niños pequeños adoptaban en la mayoría de los casos roles de narradores, y los mayores roles de tutores. En los casos en los que los niños mayores adoptaban un rol de tutor, y este rol era ratificado por el niño pequeño la interacción asumía la forma de la secuencia tripartita propia del discurso escolar señalada por Sinclair y Clouthard (1975). En efecto, los tutores iniciaban las secuencias, generalmente a través de elicitaciones, los pequeños respondían, y luego los mayores retroalimentaban sus respuestas.

Sin embargo, el análisis de las interacciones puso de manifiesto diferencias entre los intercambios en la dirección de la mirada, la manipulación de las imágenes, y la posición corporal aún cuando los niños asumieran los mismos roles. Así por ejemplo, se encontró que en algunos casos los niños que asumían el rol de tutor dirigían la mirada tanto a la investigadora-audiencia como al niño narrador y pasaban las hojas del libro, mientras que en otros casos era el niño-narrador el que manipulaba el material y construía la audiencia a través de la dirección de la mirada. Como se puso de manifiesto en el análisis, estas diferencias respondían a las acciones provistas por los otros participantes y eran negociadas en la interacción. En este sentido es posible pensar las diferencias en función de lo que C. Goodwin (2003) y M.H. Goodwin (2006) denominan marcos participantes y no como acciones aisladas de cada uno de los participantes. Como señalaron estos autores, el estudio de las estructuras participativas cobra especial importancia para lograr la comprensión de la producción narrativa. En efecto, atender a las acciones tanto verbales como no verbales que llevan a cabo todos los participantes permite concebir los relatos en términos de eventos de habla contruidos dinámicamente.

Como señala Goodwin (1997) los marcos de participación pueden cambiar a lo largo de la interacción. En los intercambios entre los niños pequeños y los

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

mayores se registraron cambios de rol por parte del niño mayor. Así por ejemplo se identificó que en algunos casos los niños mayores comenzaban asumiendo un rol de tutor y luego, hacia el final del intercambio, adoptaban un rol de audiencia. En otros casos se encontró que al comienzo del intercambio el mayor adoptaba un rol de audiencia y durante el relato cambiaba a un rol de tutor. Como se mostró en el análisis, el cambio de rol no se daba de forma aleatoria, sino que respondía a la secuencia de acciones en la que cada participante interpretaba las pistas de contextualización (Gumperz, 1982) provistas por el otro y actuaba en función de las mismas. En este sentido, es posible entender los cambios de rol a través del concepto de *posición siguiente* (Goodwin y Heritage, 1990). De acuerdo con este concepto cada participante analiza las acciones de los otros para poder producir acciones que respondan a las realizadas previamente y que a la vez proyecten nuevas acciones.

En algunos casos tanto el niño mayor como el niño pequeño asumían roles de narrador. En estas situaciones la relación asimétrica entre el niño de 12 años y el pequeño de 4 generaba que el niño mayor impusiese su relato no dando lugar a que el niño pequeño narrara. Rosemberg y Manrique (2007) también observaron en situaciones de intercambio grupal en la ronda que en algunos casos las maestras se valían de la relación asimétrica que mantenían con los niños para “apropiarse” del relato infantil. Como se puso de manifiesto en el presente estudio uno de los modos que utilizaban los niños pequeños para señalar su falta de acuerdo en estas situaciones era a través de la dirección de la mirada. En efecto, los niños pequeños no miraban al narrador, dando a entender que no asumían el rol de audiencia que el niño mayor buscaba otorgarles. Como señala Goodwin (1984), en determinados grupos culturales una de las reglas principales entre narradores y audiencia es la reciprocidad de la mirada, si el hablante mira al receptor éste debe devolverle la mirada. En este sentido, la falta de reciprocidad en la mirada puede constituir un indicador de la no ratificación del rol asumido por su interlocutor.

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

En coincidencia con Ogden (2000), que observó diferencias en la forma de colaboración de díadas dependiendo de la edad de los integrantes, en este estudio también se registraron diferencias en la forma que adoptaba la colaboración en función de si los niños interactuaban con un niño de igual edad o si lo hacían con un niño mayor. Así por ejemplo, a diferencia de lo que sucede en la interacción con un niño de 12 años, en las narrativas producidas con un par, ambos niños solían asumir el rol de narrador. Gracias a la mayor simetría entre los participantes, los niños en muchos casos negociaban la construcción conjunta del relato.

La negociación en la coconstrucción de la narrativa podía llevarse a cabo a través de turnos colaborativos. Radford y Mahon (2010) también encontraron, en la elaboración de relatos a partir de imágenes, el uso de turnos colaborativos en los que el adulto aludía verbalmente a las imágenes y los niños aportaban información no verbal. A diferencia de lo observado por Radford y Mahon en la presente investigación los participantes alternaban el tipo de información provista. Mientras que en algunos turnos uno de los niños utilizaba información verbal y el otro niño señalaba las imágenes, en otro turno la forma de participación se invertía. Es probable que la diferencia con el estudio de Radford y Mahon se deba a la mayor simetría entre niños que entre niños y adultos (Blum-Kulka y Huck-Taglicht, 2002).

Los resultados de la presente investigación no coinciden con los de Hayes y Casey (2002), que encontraron que los niños de 4 años que producían un relato en interacción con un par muchas veces no lograban coordinar enunciados sucesivos con el otro niño. Es posible que esta diferencia se deba a que los estudios emplearon modos de elicitación distintos. Así, mientras que Hayes y Casey le solicitaban a los niños que narraran a partir de una única imagen y de una frase introductoria, en el presente estudio los niños contaban con el apoyo de las imágenes. Como se señaló también en otros estudios (Shapiro y Hudson, 1989, 1991; Sánchez Abchi, Moyano, Borzone, 2011) el

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

soporte de una secuencia de ilustraciones facilita la producción de relatos de ficción por parte de niños pequeños.

Por otra parte, cabe señalar que Hayes y Casey (2002) no utilizaron registros fílmicos, debido a esto el estudio no contempló el análisis de recursos no verbales. Como señalaron diversos autores (Goodwin C., 1984, 1986, 2007; Goodwin M., 1997, 1980; Michaels, 1988; Radford y Mahon, 2010) es necesario atender a la información de otros campos semióticos en tanto que ésta es parte constitutiva de los relatos. Asimismo, el análisis llevado a cabo por Hayes y Casey se focalizó en la narrativa producida y no en el proceso de negociación a través del cual los niños lograban configurar la narrativa. Sin embargo, Givón (1994) sostiene la necesidad de estudiar los textos como procesos y no como productos, en tanto que el sentido se construye a partir del modo en el que los participantes negocian el sentido.

En consonancia con el presente estudio otros trabajos también pusieron de manifiesto la habilidad de los niños pequeños para atender a los aportes de sus interlocutores y configurar así un intercambio coherente (Keenan, 1979; Hamo y Blum-Kulka, 2007; Rosemberg, Stein y Silva, 2011).

La mayoría de las investigaciones que estudiaron las interacciones entre niños se focalizaron en el resultado de la interacción y no en el proceso de negociación que despliegan los niños en la interacción. El aporte del presente estudio reside precisamente en el análisis que se realiza del proceso de interacción y en la representación de la secuencia interaccional y de los roles adoptados y las acciones llevadas a cabo por los participantes (Duncan, 2007).

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN
DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE
POBLACIONES URBANO MARGINADAS

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN
DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE
POBLACIONES URBANO MARGINADAS

CAPÍTULO 5:

LA PRODUCCIÓN DE UNA NARRATIVA SOBRE UN EVENTO FUTURO EN SITUACIONES DE DESEMPEÑO INDIVIDUAL Y EN INTERACCIÓN CON NIÑOS DE IGUAL EDAD Y CON NIÑOS MAYORES

CAPÍTULO 5:

LA PRODUCCIÓN DE UNA NARRATIVA SOBRE UN EVENTO FUTURO EN SITUACIONES DE DESEMPEÑO INDIVIDUAL Y EN INTERACCIÓN CON NIÑOS DE IGUAL EDAD Y CON NIÑOS MAYORES

5.1. Introducción

El objetivo de este capítulo es presentar el análisis comparativo -cuantitativo y cualitativo- de las narrativas sobre un evento futuro producidas por los niños de 4 años en interacción con un niño mayor, en interacción con un niño de igual edad y desempeñándose de modo individual.

El encuadre de este capítulo toma como referencia las investigaciones previas que estudiaron las narrativas de un evento futuro por niños pequeños, mencionadas en el capítulo de antecedentes de esta Tesis (Hudson, Shapiro y Sosa, 1995; Hudson, 2002, 2006; Atance y O'Neill, 2005; Rosemberg, Alam y Stein, 2011; Rosemberg, Alam y Migdalek, 2013; Alam, Rosemberg y Migdalek, aceptado; Stein, 2013; Stein, Menti, Arrúe y Rosemberg, aceptado; Rosemberg, Alam y Stein, en revisión). Como ya fue señalado en el capítulo 1 de la presente Tesis estos trabajos estudiaron las narrativas sobre un evento futuro que producen los niños en situaciones individuales (Hudson, Shapiro y Sosa, 1995; Atance y O'Neill, 2005; Rosemberg, Alam y Migdalek, 2013; Alam, Rosemberg y Migdalek, aceptado) o en interacción con un adulto (Hudson, 2002, 2006; Stein, 2013; Stein, Menti, Arrúe y Rosemberg, aceptado). En ningún caso, se estudió el desempeño narrativo infantil en situaciones de interacción con otros niños.

Para el análisis de la construcción interaccional de las narrativas se recuperan los trabajos previos que analizaron las interacciones entre niños (Coll, 1984,

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

1991; Perret-Clermont, 1981; Azmitia, 1988; Tudge, 1992; Fawcett y Garton 2005; Topping, 2005; Roscoe y Chi, 2004; Mashburn, Justice, Downer, Pianta, 2009; Kronqvist, 2008), así como los estudios que se focalizaron en la producción interaccional de relatos (C. Goodwin, 1984, 2007; M.H. Goodwin, 1997).

En este marco, el objeto de este capítulo está centrado en las narrativas de eventos futuros producidas por niños de 4 años de poblaciones urbano marginadas en interacción con un niño mayor, en interacción con un par y de forma individual. Para dar cuenta de este objeto se han diseñado dos estudios:

Estudio 1:

Analizar los recursos discursivos, verbales y no verbales, que configuran la coherencia de las narrativas de un evento futuro empleados por los niños de 4 años en las tres condiciones estudiadas: interacción con un niño mayor, interacción con un par y desempeño individual.

Estudio 2:

Analizar la construcción interaccional de las narrativas que producen los niños en las dos condiciones de interacción -con un par y con un niño mayor- considerando la yuxtaposición de diversos campos semióticos: la información verbal, la dirección de la mirada, la posición corporal, la entonación y la manipulación de los materiales presentes en la situación.

5.2. Procedimientos metodológicos

5.2.1. Corpus

Para el análisis de los recursos discursivos, intralingüísticos y extralingüísticos, que configuran la coherencia narrativa (estudio 1) se empleó un corpus conformado por 60 narrativas elicítadas y video filmadas al grupo de 20 niños (niños foco) de sala de 4 años de jardín de infantes. Las narrativas fueron

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

elicitadas en las tres condiciones mencionadas en el capítulo 3 (Encuadre metodológico), en interacción con un niño de 12 años, en interacción con un par y de forma individual.

En el caso del análisis de la construcción interaccional de las narrativas (estudio 2) el corpus estuvo conformado únicamente por las 40 narrativas producidas en las dos condiciones de interacción -20 producidas en interacción con un niño de 12 años y 20 producidas en interacción con un par-.

5.2.2. Obtención y transcripción de la información empírica

Como ya se mencionó en el encuadre metodológico, todos los relatos se basaron en eventos a los que los niños iban a asistir. En la condición de interacción con un niño mayor el evento realizado fue la visita a un museo etnográfico, en la condición de interacción con un par los niños visitaron el zoológico, y en la condición individual el evento seleccionado fue una fiesta de fin de año. Las narrativas se elicitaban una semana antes del evento, los niños en parejas, en las condiciones de interacción, o de forma individual, debían contarle a la investigadora qué iban a hacer en el evento. Se realizaron video filmaciones de las narrativas que luego fueron transcritas siguiendo las pautas que se presentan en el encuadre metodológico (capítulo 3).

5.2.3. Análisis de la información empírica

5.2.3.1. Estudio 1: Los recursos discursivos empleados en la configuración de la coherencia narrativa

Con el objetivo de llevar a cabo el análisis de los recursos que configuran la coherencia narrativa (estudio 1) se analizaron únicamente los usos discursivos del niño foco.

En el análisis se atendió a:

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

- a) la estructura narrativa,
- b) el tipo de información al que recurren los niños para construir la narrativa,
- c) el marco de referencia temporal de las unidades terminales,
- d) los términos temporales y conectores empleados,
- e) el uso de movimientos cinésicos

a) La estructura narrativa

Para el análisis de la estructura narrativa se recurrió a un procedimiento cualitativo, el Método Comparativo Constante (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1991) con el objetivo de elaborar inductivamente un sistema de categorías que diera cuenta de las distintas secuencias discursivas que configuran las narrativas sobre un evento futuro. Se identificaron 3 tipos de secuencias:

a.1) Secuencias organizadas temporalmente: Se consideró que una secuencia se organizaba temporalmente cuando las acciones narradas establecían un orden temporal

Ejemplo: Vamos a entrar al museo (.) después vamos a ver las fotos

a.2) Secuencias descriptivas: Se categorizaron como secuencias descriptivas aquellas secuencias en que se presentaban las características de un objeto, persona o lugar.

Ejemplo: Vamos a ver fotos antiguas

a.3) Secuencias que anticipan las características contextuales de lo que va a suceder: Se consideró que una secuencia anticipaba las características contextuales del evento cuando los niños anticipaban posibles características relacionadas con el evento al que asistirían y proporcionaban modos de

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

solucionar o modificar dichas características.

Ejemplo: Los tigres pueden morder entonces le tienen que dar de comer con una caña de pescar

a.4) Secuencias de enumeración: Se caracterizaron como enumeraciones aquellas secuencias que se presentaban en forma de lista de acciones u objetos. A diferencia de las secuencias descriptivas, en estos casos no se detallaban las características de los elementos nombrados. A su vez, a diferencia de las secuencias organizadas temporalmente, las secuencias de enumeración no señalaban un orden temporal en las acciones que mencionaban.

Ejemplo: Vamos a ver comer chizitos, bailar, comer torta.

Asimismo se identificaron dos tipos de narraciones que no se enmarcaban temporalmente en el evento foco:

a.5) Narraciones de eventos relacionados: Se categorizaron como narraciones de eventos relacionados cuando los niños establecían una relación temática entre la narración no enmarcada temporalmente y el evento foco.

Ejemplo: Cuando vayamos al museo vamos a tener que tomar dos colectivos, cuando fui con mi papá al circo tomé dos colectivos.

a.6) Desvíos temáticos: se consideraron desvíos temáticos aquellas narraciones en las que el niño no establecía de forma explícita una relación temática entre la narración y el evento foco.

Ejemplo: En el zoológico hay muchos animales. Mi hermano se cortó acá y le salió sangre.

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

b) Tipo de información

En relación con los distintos tipos de información a los que recurrían los niños para construir la narrativa se realizó un análisis cualitativo empleando el Método Comparativo Constante (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1991) que permitió construir inductivamente un sistema de categorías. Se identificaron las siguientes categorías:

b.1) Representaciones generales de eventos habituales: Siguiendo el modelo de Nelson (1996) se consideró que los niños recurrían a información proveniente de representaciones generales de eventos de los que participaban habitualmente. Las representaciones generales de eventos habituales se caracterizaron por estar en tiempo presente y referirse a rutinas de eventos.

Ejemplo: Comemos sanguchitos, bailamos y damos los regalos

b.2) Información vicaria: Se consideró que los niños apelaban a información vicaria cuando se referían a información provista por otro. Para poder ser considerada información vicaria era necesario que los niños explicitasen que esa información provenía de otra fuente.

Ejemplo: La seño dijo que vamos a ir en un micro.

b.3) Experiencia pasada: Se consideró que los niños recurrían a una experiencia pasada en los casos en los que narraban un evento pasado vinculado temáticamente con el evento foco.

Ejemplo: Con la seño fuimos al zoológico y cuando llegamos todos los compañeritos nos juntamos.

b.4) En las condiciones de interacción se identificó un cuarto tipo de

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

información que se denominó “aporte del compañero en el intercambio” y que permitió identificar los casos en los que el niño retomaba la intervención de su compañero para construir su propio relato.

Niño A: yo voy a ver un león malo

Niño B: yo voy a ver un león, un tigre y no me da miedo

c) Marco de referencia temporal de las unidades terminales

Para el análisis del marco de referencia temporal (Hudson, 2002, 2006) se consideró el tiempo verbal de la cláusula principal de la unidad terminal en la emisión producida por el niño foco. Se utilizó la noción de unidad terminal desarrollada por Hunt (1970) y validada para el español por Véliz (1988). La unidad terminal consiste en una cláusula principal más cualquier cláusula o cláusulas subordinadas.

Se consideraron los siguientes marcos de referencia: presente, pasado, futuro, hipotético e indeterminado. El marco de referencia temporal indeterminado se define por la falta de un verbo conjugado (Hudson, 2002). En general estos casos se producen cuando el niño apoya la temporalidad de su emisión en la temporalidad empleada en la emisión de su interlocutor. Por su parte, el marco de referencia temporal hipotético categoriza los usos de verbos conjugados en modo subjuntivo (vaya), o las frases condicionales (si hay monos, yo les voy a dar de comer).

d) Términos temporales y conectores

Se atendió a la frecuencia de aparición de los términos temporales y conectores (Sebastian y Slobin, 1994). Al igual que en las narrativas de ficción, los conectores y términos temporales se definieron en función de su forma y del uso semántico que los niños hacían de ellos.

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

Se consideraron los siguientes términos temporales y conectores:

d.1) Términos temporales: Se consideraron términos temporales los adverbios temporales (mañana, siempre) y las frases nominales (un día) referidos al tiempo, así como los nombre de los días (lunes) la hora (a las cinco).

d.2) Conectores aditivos: Se consideró que los niños utilizaban un conector aditivo cuando unían a través del conector “y” eventos o estados. No se consideraron los usos que conectaban participantes.

d.3) Conectores temporales: Se consideraron temporales los conectores que relacionaban temporalmente un evento con otro: “después”, “y después”, “cuando”, “entonces”, “luego”. En los casos en los que los niños utilizaban “y después” se contabilizó como un solo conector temporal.

d.4) Conectores adversativos: Se consideraron adversativos los siguientes conectores: “pero”, “sin embargo”.

d.5) Conectores causales: Se consideró como causal el empleo del conector “porque”

e) Movimientos cinésicos

Para el análisis de los recursos no verbales empleados en la construcción del relato se consideraron los movimientos corporales cinésicos que realizaban los niños foco. Se consideraron movimientos cinésicos aquellos movimientos corporales comunicativamente significativos (Poyatos, 1994). Para elaborar inductivamente un sistema de categorías se recurrió al Método Comparativo Constante (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1991). En el sistema se atendió a la relación que el gesto establecía con las emisiones verbales a las

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

que acompañaba. Se identificaron tres tipos de movimientos:

e.1) Movimientos de explicitación: se consideraron movimientos cinésicos de explicitación aquellos que eran utilizados en ausencia de información verbal -*Nos subimos al micro y después ((mueve la mano haciendo zigzag de forma rápida))*- o en conjunto con onomatopeyas -*El caballo paf:: ((mueve la pierna hacia atrás))*- o términos poco específicos -*La señorita en el colectivo nos pone el cosito ((hace un círculo con la mano sobre el pecho))*-. En estos casos los gestos permitían explicitar el objeto o la acción al que se refería la emisión verbal.

e.2) Movimientos de especificación: se denominó movimientos cinésicos de especificación a los movimientos que acompañaban un término deíctico.

Ejemplo: *Les tenés que tirar así ((adelanta la mano de forma rápida como si tirase algo))*

e.3) Movimientos de énfasis: se consideró movimientos de énfasis a aquellos movimientos corporales que repetían el término verbal al que acompañaban

Ejemplo: *Voy a volar ((extiende los brazos como si volara))*

Para el análisis de las secuencias discursivas que conforman la estructura narrativa, así como para el análisis de los los conectores y términos temporales se construyeron índices en función de la cantidad de secuencias discursivas producidas por el niño. Para los tipos de información y para los marcos de referencia temporal se construyeron índices en función de la cantidad de unidades terminales. Se emplearon procedimientos estadísticos para testear la significatividad de las diferencias entre los distintos aspectos de las narrativas producidas en cada una de las condiciones. En los casos en los que no fue posible asumir la normalidad de la muestra se recurrió a procedimientos no

paramétricos (Friedman y Wilcoxon).

5.2.3.2. Estudio 2: La construcción interaccional de las narrativas

Al igual que en las narrativas de ficción, en las narrativas sobre un evento futuro se recurrió a un procedimiento de análisis cualitativo que combina el Método Comparativo Constante (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1991) con herramientas de la sociolingüística interaccional (Gumperz, 1982) y el análisis de la conversación (Sacks, Schegloff y Jefferson, 1974; Goodwin 2006; Gardner y Forrester, 2010) con el objetivo de analizar el proceso interaccional por medio del cual se negocia y construye la narrativa en las condiciones de interacción. Dicho análisis permitió construir un sistema de categorías que dio cuenta de los roles narrativos que adoptaban los participantes (Goodwin, 1984, 2007) así como del modo en que esos roles eran negociados en la interacción. Para la definición de estas categorías se atendió a los recursos verbales y a información proveniente de otros campos semióticos tales como la posición corporal, la dirección de la mirada, la entonación y los movimientos cinésicos. Por medio de estos procedimientos de análisis se buscó comprender algunas de las diferencias observadas en los recursos discursivos empleados por los niños en las dos situaciones de interacción.

Asimismo, como ya se explicó en el capítulo 4 se utilizaron diagramas de flujo (Duncan, 2007) para representar a los participantes, los roles narrativos que adoptaban y las acciones que realizaban.

5.3. Resultados

5.3.1. Estudio 1: Resultados del análisis comparativo de la producción de narrativas de futuro en tres condiciones: desempeño individual, en interacción con un par y en interacción con un niño mayor

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

Los resultados del análisis comprenden la comparación del desempeño narrativo individual del niño con su desempeño en las situaciones de interacción con un par y con un niño mayor en la estructura narrativa, los tipos de información, los marcos de referencia temporal, los términos temporales y conectores y el empleo de movimientos cinésicos.

5.3.1.1. La estructura narrativa

Los resultados del análisis de la estructura narrativa de las narrativas realizadas en las tres condiciones se presentan en la tabla 1. Se empleó la prueba no paramétrica Friedman para testear la significatividad de las diferencias.

Tabla 1: Diferencias entre las condiciones de desempeño individual y las condiciones de interacción con un niño mayor y con un niño de igual edad en las secuencias empleadas en la construcción de la estructura narrativa

Tipos de secuencias	Interacción con un niño mayor (N=20)			Interacción con un par (N= 20)			Individual (N= 20)		
	Media	Mediana	DE	Media	Mediana	DE	Media	Mediana	DE
Sec. organizada temporalmente	0,35	0,44	0,24	0,17	0,14	0,18	0,07	0	0,11
Sec. anticipación	0,16	0	0,20	0,14	0,06	0,18	0,07	0	0,11
Sec. descriptiva	0,06	0	0,13	0,06	0	0,11	0	0	0
Sec. enumerativa	0,42	0,33	0,31	0,58	0,46	0,31	0,85	0,91	0,16

La tabla 1 muestra que los niños empleaban en mayor medida secuencias organizadas temporalmente cuando interactuaban con un niño mayor (0,35)

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

que cuando lo hacían con un par (0,17) o de forma individual (0,07). El análisis estadístico empleado mostró diferencias estadísticamente significativas (Prueba no paramétrica empleada: Friedman: $\chi^2_{(2)} = 15,13$, $p < ,001$). Al aplicar la prueba de Wilcoxon como medida post-hoc, corrigiendo el nivel de significación de acuerdo con la corrección de Bonferroni, se encontró que existían diferencias estadísticamente significativas entre la condición de interacción con un niño de mayor y la condición individual ($p < ,01$) así como entre la condición de interacción con un niño mayor y la interacción con un par ($p < ,05$). No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre las narrativas producidas de forma individual y aquellas producidas en interacción con un par ($p = ,15$).

En relación con las secuencias de anticipación de las características contextuales de lo que va a suceder se observó que los niños empleaban este tipo de secuencias en mayor medida cuando interactuaban con un niño mayor (0,16) en segundo lugar cuando lo hacían con un par (0,14) y en menor medida en la condición individual (0,07). Sin embargo, la prueba estadística no mostró diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2_{(2)} = 1,3$ $p = ,52$).

Como se muestra en la tabla 1, las secuencias descriptivas eran empleadas únicamente en las condiciones de interacción (interacción con un par: 0,06; interacción con un niño mayor: 0,06). La prueba no paramétrica empleada (Friedman) puso de manifiesto diferencias estadísticamente marginales ($\chi^2_{(2)} = 5,6$, $p < ,06$). Al realizar la prueba de Wilcoxon como medida post-hoc, corrigiendo el nivel de significación de acuerdo con la corrección de Bonferroni, no se identificaron diferencias estadísticamente significativas entre las condiciones.

En cuanto a las secuencias de enumeración se observó un mayor uso en la condición individual (0,85) que en las otras dos condiciones (Interacción con par: 0,58; Interacción con niño mayor: 0,42). Se observaron diferencias

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

estadísticamente significativas entre las condiciones (Prueba no paramétrica empleada: Friedman: $\chi^2_{(2)} = 13,78$, $p < ,001$). La prueba de Wilcoxon como medida post-hoc, corrigiendo el nivel de significación de acuerdo con la corrección de Bonferroni, puso de manifiesto diferencias estadísticamente significativas tanto entre la condición individual y la de interacción con un par ($p < ,01$), como entre la condición individual y la condición de interacción con un niño mayor ($p < ,001$).

Cabe señalar que, tal como se muestra en la tabla 1, a pesar de las diferencias señaladas, en las tres condiciones la secuencia mayormente empleada por los niños era la enumerativa (interacción con un niño mayor: 0,42; interacción con un par: 0,58; individual: 0,85) en segundo lugar las secuencias organizadas temporalmente (interacción con un niño mayor: 0,35; interacción con un par: 0,17; individual: 0,07), luego las secuencias de anticipación (interacción con un niño mayor: 0,16; interacción con un par: 0,14; individual: 0,07) y en menor medida las secuencias descriptivas (interacción con un niño mayor: 0,06; interacción con un par: 0,06; individual: 0).

Como se señaló en el apartado metodológico del presente capítulo, para dar cuenta de la estructura narrativa también se analizaron las narraciones que no estaban enmarcadas temporalmente en el evento foco. Los resultados se presentan en la tabla 2.

Tabla 2: Diferencias entre el desempeño individual y el desempeño en las condiciones de interacción en la inclusión de narraciones no enmarcadas temporalmente en el evento foco

Tipos de narraciones	Interacción con un niño mayor (N=20)			Interacción con un par (N= 20)			Individual (N= 20)		
	Media	Mediana	DE	Media	Mediana	DE	Media	Mediana	DE

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

Narraciones de eventos relacionados	0,45	0	0,75	0,85	0	1,22	0,15	0	0,36
Desvíos temáticos	0	0	0	0,7	0,5	0,8	0,15	0	0,36

Como se pone de manifiesto en la tabla 2 se encontró un mayor uso de ambos tipos de narraciones en la condición de interacción con un par, tanto de aquellas narrativas que establecían una relación temática con el evento foco (interacción con par: 0,85; Interacción con niño mayor: 0,45; Individual: 0,15) como de aquellos que constituían desvíos temáticos (Media: 0,7; Interacción con niño mayor: 0; Individual: 0,15). Se encontraron diferencias estadísticamente significativas únicamente en el caso de los desvíos temáticos (Prueba Friedman: $\chi^2_{(2)} = 16,17$, $p < ,000$). La prueba de Wilcoxon como medida post-hoc, corrigiendo el nivel de significación de acuerdo con la corrección de Bonferroni, mostró diferencias estadísticamente significativas tanto entre la condición de interacción con un niño de igual edad y la condición de interacción con un niño mayor ($p < ,05$) como entre entre la condición de interacción con un par y la condición individual ($p < ,05$).

5.3.1.2. El tipo de información al que recurren los niños para construir la narrativa

En la tabla 3 se presentan los resultados del análisis comparativo de los tipos de información a los que recurrían los niños para construir sus narrativas en cada una de las condiciones.

Tabla 3: Comparación entre los tipos de información empleados para construir las narrativas en las tres condiciones: desempeño individual, en interacción con un par y en interacción con un niño mayor

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

	Interacción con un niño mayor			Interacción con un par			Individual		
	Med	Median	DE	Med	Median	DE	Med	Median	DE
Representaciones generales	0,07	0,08	0,07	0,08	0,06	0,1	0,09	0,06	0,01
Información vicaria	0,01	0	0,03	0	0	0	0,002	0	0,1
Experiencias pasadas	0,03	0	0,05	0,006	0	0,01	0,002	0	0,1
Aporte del compañero	0,08	0	0,09	0,08	0,05	0,09	-	-	-

La tabla 3 pone de manifiesto que los niños apelaban a representaciones generales de eventos en mayor medida en la condición individual (0,09), en segundo lugar en la condición de interacción con un par (0,08) y en menor medida en la interacción con un niño mayor (0,07). Sin embargo, la prueba Friedman no mostró diferencias estadísticamente significativas en estas comparaciones ($\chi^2_{(2)} = 0,03$, $p = ,98$).

En relación con la información vicaria se encontró que los niños recurrían en mayor medida a esta información en la condición de interacción con un niño mayor (0,01), en segundo lugar cuando narraban de forma individual (0,002) y no se observaron usos en la condición de interacción con un niño de igual edad. La prueba Friedman puso de manifiesto diferencias estadísticamente marginales ($\chi^2_{(2)} = 5,6$, $p < ,06$). Al aplicar la prueba de Wilcoxon como medida post-hoc, corrigiendo el nivel de significación de acuerdo con la corrección de Bonferroni, no se observaron diferencias estadísticamente significativas entre las condiciones.

La tabla 3 muestra que los niños recurrían a información proveniente de experiencias pasadas en mayor medida cuando narraban con un niño mayor (0,03), en segundo lugar cuando lo hacían con un par (0,006) y en menor medida en la condición individual (0,002). Sin embargo, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas (Prueba Friedman: $\chi^2_{(2)} = 1,7$, $p = ,4$).

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

La información proveniente de los aportes del compañero solo fue analizada en las condiciones de interacción. Como muestra la tabla 3 este tipo de información era empleada en igual medida en ambas condiciones (0,08).

A pesar de las diferencias señaladas, cabe destacar que en las tres condiciones los niños apelaban en mayor medida a representaciones generales de eventos (interacción con un niño mayor: 0,07; interacción con un par: 0,08; individual: 0,09) y, en las condiciones de interacción a aportes del compañero (interacción con un niño mayor: 0,08; interacción con un par: 0,08).

5.3.1.3 Marcos de referencia temporal

Los resultados de la comparación de los marcos de referencia temporal que adoptaban las unidades terminales de las narrativas se presentan en la tabla 4.

Tabla 4: Diferencias en los marcos de referencia temporal empleados en las narrativas en las condiciones de desempeño individual, en interacción con un niño mayor y en interacción con un par

Marcos de referencia temporal	Interacción con un niño mayor (N=20)			Interacción con un par (N= 20)			Individual (N= 20)		
	Media	Mediana	DE	Media	Mediana	DE	Media	Mediana	DE
Presente	0,33	0,32	0,20	0,41	0,43	0,24	0,15	0,05	0,18
Pasado	0,14	0,08	0,17	0,02	0	0,06	0,005	0	0,02
Futuro	0,18	0,15	0,12	0,18	0,12	0,20	0,12	0,09	0,14
Hipotético	0,03	0	0,05	0,04	0	0,07	0,04	0	0,06
Indeterminado	0,31	0,26	0,22	0,33	0,26	0,28	0,66	0,68	0,26

En la tabla 4 es posible observar que tanto en la condición de interacción con un niño mayor como en la interacción con un par las emisiones de los niños

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

adoptaban en mayor medida marcos de referencia presente (Interacción con un niño mayor: 0,33; interacción con un par: 0,41) en segundo lugar, marcos indeterminados (Interacción con un niño mayor: 0,31; interacción con un par: 0,33) y en tercer lugar marcos futuros (Interacción con un niño mayor: 0,18; interacción con un par: 0,18). Por último, mientras que en la interacción con un niño mayor se encontró que en cuarto lugar los niños empleaban marcos pasados (0,14) y en menor medida marcos hipotéticos (0,03), en la interacción con un par los marcos hipotéticos eran empleados en forma levemente mayor (0,04) que los marcos pasados (0,02). Por su parte, en la condición de desempeño individual se encontró que los niños empleaban en sus emisiones en mayor medida marcos indeterminados (0,66), en segundo lugar marcos presentes (0,15), en tercer lugar marcos futuros (0,12), en menor medida marcos hipotéticos (0,04) y casi no se observaron marcos pasados (0,005).

La comparación de los marcos de referencia temporal entre las condiciones mostró un mayor uso de unidades terminales con marcos de referencia presente en las narrativas producidas con un niño de igual edad (0,41) que en la interacción con un niño de 12 años (0,33) y que en la condición individual (0,15). Se observaron diferencias estadísticamente significativas en estas comparaciones (Prueba Friedman: $\chi^2_{(2)} = 9,33$, $p < ,01$). Al aplicar la prueba de Wilcoxon como medida post-hoc, corrigiendo el nivel de significación de acuerdo con la corrección de Bonferroni, se observaron diferencias estadísticamente significativas entre las narrativas producidas con un par y las narrativas producidas de modo individual ($p < ,01$) y entre las narrativas producidas con un niño mayor y aquellas que producían los niños en la condición individual ($p < ,05$). No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre las condiciones de interacción ($p = 1,1$).

Por su parte, se encontró que los niños empleaban mayor cantidad de marcos de referencia pasado en la condición de interacción con un niño mayor (Media: 0,14; Mediana: 0,08; DE: 0,17) que en la interacción con un par (Media: 0,02;

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

Mediana: 0; DE: 0,06) y que en la condición individual (Media: 0,005; Mediana: 0; DE: 0,02). La prueba no paramétrica Friedman puso de manifiesto diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2_{(2)} = 11,57, p < ,01$). La prueba de Wilcoxon como medida post-hoc, corrigiendo el nivel de significación de acuerdo con la corrección de Bonferroni, puso de manifiesto diferencias estadísticamente significativas entre las narrativas producidas en interacción con un niño mayor y aquellas producidas de forma individual ($p < ,05$), así como diferencias estadísticamente marginales entre las narrativas en interacción con un niño mayor y en interacción con un par ($p < ,06$). No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre la condición individual y la condición de interacción con un par ($p = ,3$).

El marco de referencia futuro era utilizado en mayor medida en ambas condiciones de interacción (0,18) y en menor medida en la condición individual (0,12). Se empleó la prueba ANOVA de medidas repetidas, en tanto que fue posible asumir la normalidad de la muestra. La comparación no mostró diferencias estadísticamente significativas ($F(2,38) = ,127, MSE = ,026 p = ,88$).

En las tres condiciones se registraron pocos usos de marco de referencia hipotético (interacción con un par: 0,04; individual: 0,04; interacción con un niño mayor: 0,03). La prueba Friedman no mostró diferencias estadísticamente significativas entre las condiciones ($\chi^2_{(2)} = ,12, p = ,94$).

En relación con el uso de marcos de referencia indeterminado se encontró un mayor uso en la condición individual (0,66) que en las condiciones de interacción (Con niño mayor: 0,31; Con par: 0,33). El análisis estadístico empleado mostró diferencias estadísticamente significativas (ANOVA $F(2,38) = 11,93, MSE = 0,77, p < ,001$). La prueba Bonferroni como medida post-hoc puso de manifiesto diferencias estadísticamente significativas entre la condición individual y la condición de interacción con un niño mayor ($p < ,01$) y entre la condición individual y la condición de interacción con un par ($p < ,01$).

5.3.1.4 Términos temporales y conectores

El análisis comparativo de los términos temporales y conectores empleados por los niños en las tres condiciones se presenta en la tabla 5.

Tabla 5: Diferencias entre el desempeño individual y en el desempeño en interacción con un niño mayor y un par en los términos temporales y conectores empleados en las narrativas

	Interacción con un niño mayor (N=20)			Interacción con un par (N= 20)			Individual (N= 20)		
	Media	Mediana	DE	Media	Mediana	DE	Media	Mediana	DE
Términos temporales	0,25	0,14	0,34	0,09	0	0,22	0,03	0	0,08
Conectores aditivos	0,22	0	0,38	0,39	0,22	0,59	0,14	0	0,22
Conectores temporales	0,29	0,25	0,41	0,23	0	0,41	0,19	0	0,27
Conectores adversativos	0,08	0	0,12	0,12	0	0,23	0,01	0	0,33
Conectores causales	0,07	0	0,16	0,09	0	0,21	0,01	0	0,03

En la tabla 5 es posible observar que los niños utilizaban un número mayor de términos temporales cuando interactuaban con un niño mayor (0,25) que cuando lo hacían con un par (0,09) o individualmente (0,03). La prueba Friedman puso de manifiesto diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2_{(2)} = 8,73$, $p < ,01$). Al aplicar la prueba de Wilcoxon como medida post-hoc, corrigiendo el nivel de significación de acuerdo con la corrección de Bonferroni, se encontraron diferencias estadísticamente significativas únicamente entre la condición individual y la condición de interacción con un niño mayor ($p < ,05$).

Los conectores aditivos eran empleados en mayor medida en la condición de interacción con un par (0,38), en segundo lugar en la interacción con un niño de

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

12 años (0,22) y en menor medida en la condición individual (0,14). El análisis estadístico empleado (prueba Friedman) no mostró diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2_{(2)} = 2,56, p = ,28$).

En relación con los conectores temporales, la tabla 5 muestra que este tipo de conector era empleado en mayor medida cuando los niños interactuaban con un niño mayor (0,29), en segundo lugar cuando lo hacían con un par (0,23) y en menor medida cuando narraban de forma individual (0,19). La prueba no paramétrica Friedman no mostró diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2_{(2)} = 2,27, p = 0,32$).

En cuanto a los conectores adversativos se registró un mayor uso en la condición de interacción con un par (0,11) que en la condición de interacción con un niño mayor (0,08) y que en la condición individual (0,01). El análisis estadístico mostró diferencias estadísticamente marginales (Friedman: $\chi^2_{(2)} = 5,23, p < ,07$). Sin embargo, la prueba Wilcoxon como medida post-hoc, corrigiendo el nivel de significación de acuerdo con la corrección de Bonferroni no mostró diferencias estadísticamente significativas.

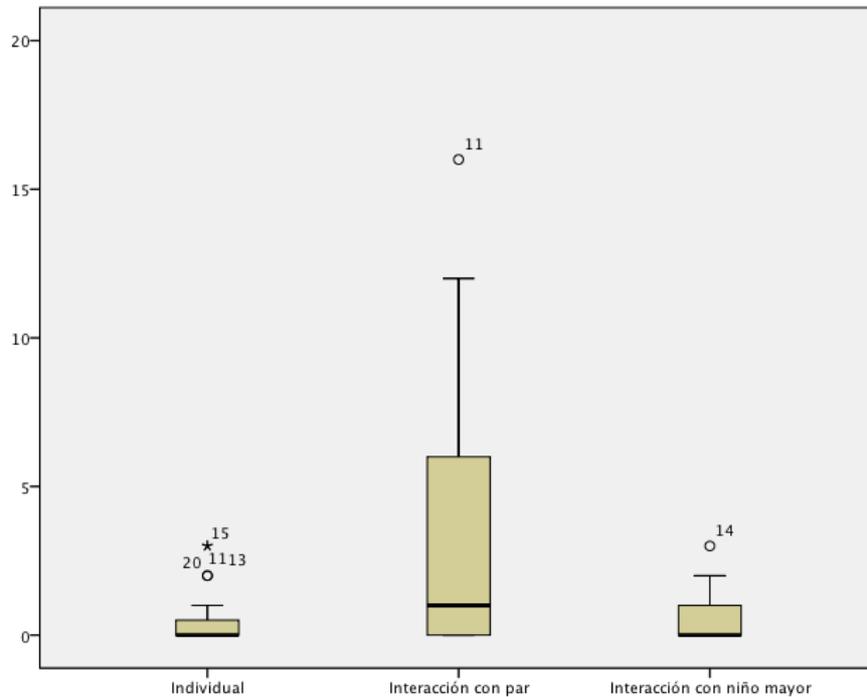
Por último, tal como muestra la tabla 5, se registró un mayor uso de conectores causales en las narrativas producidas con un par (0,09) que en las otras dos condiciones (interacción con un niño mayor: 0,07; individual: 0,01). Sin embargo, la prueba Friedman no mostró diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2_{(2)} = 4,35, p = ,11$).

5.3.1.5. Movimientos cinésicos

En relación con el uso de movimientos cinésicos se observó un mayor uso cuando los niños narraban con un par, tal como se pone de manifiesto en el gráfico 1.

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

Gráfico 1: Comparación del uso de movimientos cinésicos por parte de los niños en las condiciones de desempeño individual, en interacción con un par y en interacción con un niño mayor



El gráfico 1 muestra que en la condición de interacción con un niño de igual edad los niños empleaban mayor cantidad de movimientos cinésicos (Media: 2,75; Mediana: 1; DE: 3,5) que en las otras dos condiciones (con niño mayor: Media: 0,5; Mediana: 0; DE: 0,88; individual: Media: 0,5; Mediana: 0; DE: 0,94). El análisis estadístico puso de manifiesto diferencias estadísticamente significativas (Friedman: $\chi^2_{(2)} = 8,17$, $p < ,01$). La prueba Wilcoxon como medida post-hoc, corrigiendo el nivel de significación de acuerdo con la corrección de Bonferroni mostró diferencias estadísticamente marginales entre la condición de interacción con un par y la condición de desempeño individual ($p < ,06$), así como entre la condición de interacción con un niño mayor y la condición de interacción con un par ($p < ,06$).

En la tabla 6 se presenta el análisis comparativo de los distintos tipos de

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

movimientos cinésicos -explicitación, especificación y énfasis- en las tres condiciones.

Tabla 6: Diferencias entre el desempeño individual y en el desempeño en interacción con un niño mayor y un par en los tipos de movimientos cinésicos empleados

	Interacción con un niño mayor (N=20)			Interacción con un par (N= 20)			Individual (N= 20)		
	Media	Mediana	DE	Media	Mediana	DE	Media	Mediana	DE
Explicitación	0,1	0	0,44	0,5	0	1,27	0,05	0	0,22
Especificación	0,05	0	0,22	1,05	0	1,73	0,2	0	0,5
Énfasis	0,35	0	0,74	1,95	0,5	2,98	0,3	0	0,8

Como se pone de manifiesto en la tabla 6, los niños empleaban mayor cantidad de movimientos cinésicos de explicitación en la condición de interacción con un niño de igual edad (0,5), en segundo lugar cuando narraban con un niño mayor (0,1) y en menor medida cuando lo hacían de forma individual (0,05). Sin embargo, la prueba Friedman no mostró diferencias estadísticamente significativas en estas comparaciones ($\chi^2_{(2)} = 4$, $p = ,13$).

En relación con los movimientos de especificación se encontró que los niños empleaban este tipo de movimiento en mayor medida cuando narraban con un par (1,05), en menor medida cuando lo hacían de forma individual (0,2), y por último cuando narraban en interacción con un niño de 12 años (0,05). El análisis estadístico empleado (prueba Friedman) puso de manifiesto diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2_{(2)} = 9,85$, $p < ,01$). Al realizar el análisis post-hoc -prueba Wilcoxon corrigiendo el nivel de significación de acuerdo con la corrección de Bonferroni- se observaron diferencias estadísticamente significativas únicamente entre las condiciones de interacción ($p < ,05$).

Por último, como se observa en la tabla 6, los movimientos cinésicos de énfasis eran empleados en mayor medida cuando los niños interactuaban con un par

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

(1,95), y en menor medida en las otras condiciones (interacción con un niño mayor: 0,35; individual: 0,3). La prueba Friedman mostró diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2_{(2)} = 8,89, p < ,05$). Al aplicar la prueba Wilcoxon como medida post-hoc, corrigiendo el nivel de significación de acuerdo con la corrección de Bonferroni, se observaron diferencias estadísticamente marginales entre la condición de interacción con un par y las otras dos condiciones ($p < ,06$).

Cabe señalar, que a pesar de las diferencias observadas, en las tres condiciones estudiadas el tipo de movimiento cinésico mayormente empleado era el de énfasis, tal como se muestra en la tabla 6 (interacción con un niño mayor: énfasis: 0,35; explicitación: 0,1; especificación: 0,05; interacción con un par: énfasis: 1,95; especificación: 1,05; explicitación: 0,5; individual: énfasis: 0,3; especificación: 0,2; explicitación: 0,05)

5.3.2. Estudio 2: Resultados del análisis de los procesos interaccionales en la construcción de una narrativa de un evento futuro en situaciones de interacción con niños de igual edad y con niños mayores

Los resultados del análisis de la construcción interaccional de las narrativas de futuro comprenden, en primer lugar, el análisis de los roles narrativos adoptados por los niños en las dos condiciones de interacción -con un niño mayor y con un niño de igual edad- y el proceso interaccional por medio del cual se negocian dichos roles (5.3.2.1), en segundo lugar, se presentan los diagramas de flujo que permitieron graficar el proceso de negociación (5.3.2.2).

5.3.2.1. Los roles narrativos

5.3.2.1.1. Los roles narrativos adoptados por los niños en la condición de interacción con un niño mayor

El análisis de las interacciones entre los niños pequeños y los mayores en la

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

construcción de las narrativas puso de manifiesto similitudes con las narrativas de ficción en los roles adoptados por los niños. En efecto, los niños pequeños adoptaban el rol de narrador o el rol de audiencia, mientras que los niños mayores asumían roles de tutor, narrador o audiencia.

Como ya se señaló en el análisis de los roles que los niños adoptan en la producción de narraciones de ficción que se presentó en el capítulo 4, se consideró que un niño adoptaba el rol de narrador cuando aportaba de forma verbal información sobre el relato. También permitieron caracterizar este rol ciertos indicadores proxémicos. Así por ejemplo, la posición corporal y la dirección de mirada del niño narrador se dirigían principalmente a la audiencia y/o al tutor. El rol de audiencia se caracterizó por mostrar interés y seguimiento del relato a través de indicadores como el mantenimiento de la mirada y una posición corporal próxima al narrador, así como asentimientos o movimientos cinésicos relacionados con la narrativa. Por su parte, los casos en los que los niños mayores asumían el rol de tutor, iniciaban las secuencias por medio de elicitaciones y retroalimentaban, expandían y reparaban las intervenciones de los niños pequeños. La posición corporal, así como la mirada del tutor se dirigía principalmente al niño narrador.

El microanálisis discursivo de estas interacciones mostró que en los niños mayores, cuando adoptaban roles de tutores, proporcionaban un andamiaje que ayudaba a los pequeños a construir sus narrativas.

Ejemplo 1: Fernanda (4 años) y Ana (12 años)

1 INVESTIGADORA: Ana y Fer ustedes van a ir al museo/ saben de qué es el museo/

2 ANA: te acordás / (.) de qué te dije que era el museo/

[a FER-----]

3 FER: e:::

[a ANA] [al costado] imagen 1

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN
DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE
POBLACIONES URBANO MARGINADAS

4 ANA: de qué era/ (.) qué es lo que va a haber en el museo/

[a FER]

5 FER: gente\ imagen 2

[a ANA]

6 ANA: aparte de gente\ qué más va a haber/ (.) qué va a haber en ese museo/

7 FER: se trata de aborigen image 3

[a INVESTIGADORA]

8 ANA: mUY biEN\

9 INVESTIGADORA: y qué van a hacer/

10 ANA: qué hacemos/

[a FER---]

11 FER: e::: subimos al micro (.) y necesitamos traer comida para el micro para después

[a ANA-----] [a INVESTIGADORA-----]

cuando volvemos al jardín (0.1) después e:::

[a ANA]

12 ANA: primero antes de volver vamos a ver todas las cosas que hay en el museo

[a FER-----]

13 FER: vamos a ver todo en el museo y y (.) después volvemos acá

[a INVESTIGADORA-----]

14 INVESTIGADORA: a:: y cuando llegan allá al museo\ se bajan del colectivo y qué van a hacer/

15 FER: e::: vamos a ver al aborigen

[a ANA-----] [a INVESTIGADORA-----]

16 ANA: primero vamos a esperar a la profe para que nos lleve

[a FER-----]

17 FER: sí de la mano vamos a tener que ir cada uno con su con xxx vamos a tener que ir todos de la mano con los grandes

[a INVESTIGADORA-----]

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

Imagen 1



Imagen 2

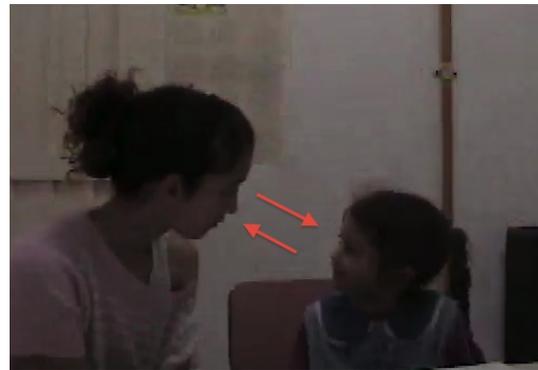


Imagen 3



En el intercambio entre Fernanda y Ana, es posible observar cómo Ana le asigna a la niña pequeña el rol de narradora mientras ella adopta el de tutora. En efecto, las preguntas que la investigadora realiza empleando la segunda persona del plural *-turno 1 Ana y Fer ustedes van a ir al museo / saben de qué es el museo/-* son reformuladas por Ana empleando la segunda persona singular y dirigiendo la mirada a Fernanda *-turno 2 te acordás /-*. Sin embargo, para poder andamiar la narrativa infantil Ana debe no sólo reformular la persona, sino reparar algunas de las preguntas que parecen resultar demasiado abstractas para la niña pequeña. Así en el turno 4, frente a la falta de respuesta de Fernanda *-turno 3 e:::-* y el desvío de la mirada (imagen 1) Ana repara la pregunta que se focaliza en la temática del museo *-de qué es el museo/-* por una pregunta centrada en los objetos que van a encontrar en el

museo *-qué es lo que va a haber en el museo/* -. La niña responde, dirigiendo ahora su mirada a la tutora (imagen 2). Sin embargo, Ana busca que especifique en mayor medida su respuesta *-aparte de gente\ qué más va a haber/*-. Es interesante señalar que, a diferencia de la respuesta anterior (turno 5), cuando Fernanda responde a la pregunta formulada por Ana en el turno 6 lo hace dirigiendo la mirada a la investigadora (imagen 3) *-se trata de aborigen-*. El cambio en la mirada podría indicar una mayor seguridad en la respuesta, ya no le responde a la tutora que andamia su relato, sino a la audiencia-evaluadora que realizó la pregunta sobre la temática del museo al comienzo del intercambio. En este sentido no sólo es relevante la dirección de la mirada, sino también la construcción sintáctica que emplea, “Se trata de aborigen” responde a la pregunta “¿De qué es el museo?” formulada por la investigadora, y no a la pregunta “¿Qué va a haber en el museo?” formulada por Ana. Es posible pensar que de esta manera, Fernanda señala cierta autonomía en su narrativa con respecto a la tutora; se apoya en su andamiaje pero construye su propio relato.

Tal como se muestra en el intercambio los participantes adoptan distintos modos para dirigirse a los otros dos. Así, mientras que la investigadora emplea las formas de la segunda persona del plural *-¿qué van a hacer?*- para dirigirse a ambas niñas; la niña mayor en su rol de tutora, se dirige a la niña pequeña a través de la segunda persona del singular *-¿te acordás?*- y de la dirección corporal y de la mirada; la niña pequeña alterna entre la investigadora y la tutora, empleando para ello la dirección de la mirada y la reformulación de los aportes que realiza su compañera. La alternancia por parte de Fernanda parecería responder al grado de seguridad con el que responde. En efecto, en el turno 11 es posible observar cómo la dirección de la mirada se dirige a Ana al comienzo de la emisión cuando la niña prolonga el sonido inicial antes de formular su respuesta y realiza una pausa *-e::: subimos al micro-* dando a entender una posible falta de conocimiento sobre cómo continuar. Luego, se dirige a la entrevistadora, en esta parte de su emisión la niña no prolonga los

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

sonidos, ni realiza pausas. Sin embargo, al final de la emisión, vuelve a señalar una posible duda a través de una pausa más prolongada (0.1) y de la prolongación del sonido, y es justamente aquí cuando vuelve a dirigir la mirada a la tutora.

La secuencia de acciones que Fernanda narra en el turno 11 se focaliza en el viaje de ida *-e::: subimos al micro (-)-* y de vuelta *-y necesitamos traer comida para el micro para después cuando volvemos al jardín-* y no en aquello que van a hacer dentro del museo. Es probable que la niña pequeña narre únicamente el viaje de ida y vuelta porque al haber tenido experiencias de otras salidas con la escuela puede apoyarse en la representación general de ese evento. En cambio es probable que los niños de 4 años de esta escuela no hayan participado previamente de una visita a un museo etnográfico, y debido a ello les resulta más difícil representarse las actividades que van a realizar en el interior del museo. Focalizarse en las acciones que configuran un evento conocido por los niños, y que por lo tanto les permiten recurrir a representaciones generales de eventos, coincide con los resultados sobre el tipo de información al que recurren los niños para configurar las narrativas de un evento futuro. En efecto, tal como se señaló en el análisis de los recursos discursivos empleados por los niños en la configuración de la coherencia (estudio 1) en las tres condiciones los niños se apoyaban en gran medida en representaciones generales de eventos habituales.

Sin embargo, si bien en la condición de interacción con un niño mayor los niños apelaban a información proveniente de representaciones generales de eventos, en esta condición, el análisis cuantitativo mostró que los pequeños recurrían también en gran medida a los aportes de su compañero. En este sentido, si consideramos las secuencias interaccionales comprendidas entre los turnos 10, 11, 12 y 13, y entre los turnos 14, 15, 16 y 17, es posible observar cómo las retroalimentaciones de Ana frente a las respuestas de Fernanda, son luego recuperadas en el turno siguiente por la niña pequeña e incluidas en su

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

narrativa. Así por ejemplo, cuando Fer en el turno 15 le responde a la entrevistadora con una acción *-e:: vamos a ver al aborígen-*, Ana retroalimenta su intervención proporcionando una acción anterior *-primero vamos a esperar a la profe para que nos lleve-*, Fernanda entonces, recupera la información provista por Ana y la incluye en su narrativa *-sí de la mano vamos a tener que ir cada uno con su con xxx vamos a tener que ir todos de la mano con los grandes-*. Es interesante destacar que al hacerlo, la niña pequeña no repite la información sino que la expande. Lo mismo sucede en la secuencia de los turnos 10, 11, 12 y 13. En el turno 13, Fernanda recupera la información que brinda Ana en el turno 12 *-primero antes de volver vamos a ver todas las cosas que hay en el museo-* pero invierte el orden *-vamos a ver todo en el museo y y (.) después volvemos acá-*.

Es interesante señalar que en turno 12, cuando Ana señala que falta mencionar las actividades que van a hacer en el museo antes de volver, emplea conectores temporales que señalan la secuencia temporal de los eventos. La niña pequeña incluye el aporte de su compañera en el relato, presentando una secuencia organizada temporalmente, así como conectores temporales que señalan el orden temporal. La intervención de Ana, y la posterior apropiación de la reformulación de la secuencia temporal por parte de Fernanda, permitiría dar cuenta del mayor empleo de secuencias organizadas temporalmente, así como de conectores temporales en esta condición, tal como se señaló en el estudio 1.

Al igual que en los relatos de ficción, en las narrativas de futuro se identificaron cambios de roles. Sin embargo, a diferencia de los relatos ficcionales, en estas narrativas se observó que en algunas ocasiones los niños pequeños le otorgaban el lugar de narradores a los niños mayores de forma explícita, tal como se muestra en el siguiente intercambio entre Jazmín y Aldana.

Ejemplo 2: Jazmín (4 años) y Aldana (12 años)

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

1 INVESTIGADORA: y cuando lleguen al museo qué es lo primero/ que van a hacer a ver/

2 ALDANA: qué vamos a hacer/ (0.2) querés ir caminando/ (.) y vamos a ver todo lo que dibujamos/

3 JAZMÍN: sí\ todo lo que dibujamos

4 INVESTIGADORA: ajá (.) y qué más /

5 JAZMÍN: e:::::

6 ALDANA: qué más íbamos a hacer/

7 JAZMÍN: xxx e::: tenemos que mirar todo no gritar (.) y::: no me acuerdo

8 ALDANA: no te acordás ((ríe)) te acordás que vamos a a ir caminando/ y les vamos a explicar las cosas/

9 JAZMÍN: ((asiente))

(...)¹

10 INVESTIGADORA: bueno y algo más del museo para contar/

11 ALDANA: no

12 JAZMÍN: ella ((señala a ALDANA)) imagen 4

13 INVESTIGADORA: ella quiere contar /

14 ALDANA: qué cuento/

15 JAZMÍN: {sonríe}

16 ALDANA: vamos a ir en diferentes micros y allá nos juntamos y entramos al museo y vemos todas las cosas y después ya nos volvemos

¹ A efectos del análisis de los roles solo se transcriben las secuencias iniciales y finales del intercambio

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

Imagen 4



Al igual que en el intercambio entre Ana y Fernanda, en el ejemplo 2, la niña mayor, Aldana, adopta desde el comienzo de la interacción el rol de tutora y le asigna a Jazmín, la niña pequeña, el rol de narradora. El rol de tutora adoptado por Aldana se pone en evidencia en el hecho de que no responde a las preguntas que formula la investigadora -turno 1, *y cuando lleguen al museo qué es lo primero/ que van a hacer a ver/-* sino que las reformula empleando la primera persona plural -turno 2, *qué vamos a hacer/-* y dirigiéndose a Jazmín, dándole así la palabra. Jazmín no responde, tal como se evidencia en la pausa prolongada (0.2), y Aldana repara la pregunta general por una más precisa en la que le proporciona una opción a la niña -turno 2, *querés ir caminando/ (.) y vamos a ver todo lo que dibujamos/-*.

A continuación, en el turno 4, la investigadora elicitó más información -*y qué más /-*, Aldana no responde enseguida dejando probablemente el turno a Jazmín, quien sin embargo, parece no estar segura sobre cómo responder -turno 5 e:::::-. Aldana, entonces, vuelve a formular una pregunta dirigida a Jazmín que le permite a la niña continuar la narrativa. Jazmín luego se detiene y no sabe cómo seguir -turno 7, *y::: no me acuerdo-*. La niña mayor continúa el relato, pero lo hace en el marco de una pregunta dirigida a Jazmín -*te acordás que vamos a ir caminando/ y les vamos a explicar las cosas/-*. Es posible pensar que el hecho de formular la emisión de modo interrogativo le permita a

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

Aldana asumir su rol de tutora, aportando información pero promoviendo al mismo tiempo la participación de la pequeña en la narrativa futura.

Hacia el final de la interacción la investigadora pregunta si quieren contar algo más, Jazmín, entonces, señala a Aldana (imagen 4) asignándole el rol de narradora -turno 12-, y ubicándose ella en el rol de audiencia. Cabe señalar que cuando Aldana responde al pedido de Jazmín y narra el evento futuro, lo hace de forma aseverativa -*vamos a ir en diferentes micros y allá nos juntamos y entramos al museo y vemos todas las cosas y después ya nos volvemos*-. Esto contrasta con el turno 8 en el que, como ya se señaló, para andamiar el relato infantil la niña mayor provee información pero en el marco de una pregunta. La diferencia entre ambos modos de presentar la información puede deberse a que mientras que en el turno 8 Aldana mantiene su rol de tutora, y el uso de la forma interrogativa le permite sostener dicho rol, en el turno 16 adopta, a pedido de Jazmín, el rol de narradora.

En el análisis del tipo de información al que recurrían los niños para configurar sus narrativas en el estudio 1 se observó un mayor uso de información vicaria en la condición de interacción con un niño mayor. En la siguiente secuencia de intercambio entre Mauricio y Camila se presenta un ejemplo de uso de este tipo de información.

Ejemplo 3: Mauricio (4 años) y Camila (12 años)

1 INVESTIGADORA: me cuentan qué vamos a hacer en el museo /

2 CAMILA: él me dice que vamos a comer pochoclos y nos vamos a sentar pero eso es

[a INVESTIGADORA-----] [a MAURICIO-----]

del cine o no/

[a INVESTIGADORA]

3 INVESTIGADORA: a::: y yo no sé qué vamos a hacer (.) a vos te parece eso/

4 MAURICIO: sí mi mamá dijo que después nos subimos la escalera y paga

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

En el turno 1 la investigadora les solicita a los niños que le cuenten qué van a hacer en el museo, Camila inicia la narrativa con una discusión, que probablemente tuvieron los niños antes de la llegada de la investigadora, sobre qué se hace en un museo -turno 2-. Mauricio sostiene que van a comer pochoclos y se van a sentar y Camila argumenta que esas son actividades que se realizan en el cine y recurre a la investigadora para que resuelva la disputa. Mauricio entonces apela a información vicaria para sostener su punto de vista. Es interesante que la información vicaria que proporciona como argumento fue provista por una de las máximas autoridades para un niño de 4 años, su mamá. En este sentido, es posible pensar que la asimetría entre los niños diese lugar a que en las disputas sobre qué actividades se realizan en el evento al que van a asistir, los pequeños recurriesen a información provista por otras personas que ellos consideran con mayor autoridad que el niño o niña de 12 años.

En algunos intercambios los niños mayores elicitan en los pequeños relatos sobre eventos pasados, tal como se muestra en el siguiente ejemplo.

Ejemplo 4: Luca (4 años) y Sergio (12 años)

1 INVESTIGADORA: bueno qué vamos a hacer/ qué pensaron/

2 SERGIO: primero podemos caminar y leer los carteles (.) yo lo voy a ayudar a leer los

[a INVESTIGADORA] [a LUCA-----]

carteles no/ imagen 5

LUCA: [a SERGIO-----]

3 LUCA: ((asiente))

[a SERGIO-----]

4 SERGIO: ver los aborígenes como dibujamos ahí (.) qué más /

[a LUCA-----]

5 LUCA: sí ver las fotos de los aborígenes

[a INVESTIGADORA-----]

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

6 SERGIO: y podemos agarrar las piedras y hacer fuego como hacían los aborígenes (.)

[a

INVESTIGADORA-----

----]

contale lo que me contaste eso que hiciste

[a LUCA-----]

7 INVESTIGADORA: a ver

8 LUCA: un día quise hacer fuego con piedras y no podía imagen 6

[a INVESTIGADORA-----]

9 INVESTIGADORA: A:::

10 SERGIO: y lo vamos a hacer en el museo para ayudar a los aborígenes imagen7

11 LUCA: ((asiente))

Imagen 5



Imagen 6



Imagen 7



LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

En el intercambio entre Sergio y Luca el niño mayor elicitó en el niño pequeño un relato de experiencia pasada que el niño pequeño le contó antes – *turno 6, contale lo que me contaste eso que hiciste-*, probablemente cuando estaban solos antes de que ingresara la investigadora. Es interesante que Sergio enmarca la elicitación del relato pasado en posibles acciones futuras en el museo - *y podemos agarrar las piedras y hacer fuego como hacían los aborígenes-* y luego, una vez que Luca narró el evento pasado -*un día quise hacer fuego con piedras y no podía-* nuevamente el niño mayor vincula la experiencia pasada con el evento futuro que van a realizar. De esta manera los relatos de eventos no enmarcados temporalmente en el evento foco -en este caso la visita al museo- cobran relación temática con el evento. El hecho de que los niños mayores eliciten en los niños relatos pasado permitiría explicar el mayor empleo de marcos de referencia temporal pasada en esta condición, así como de información proveniente de experiencias pasadas, como se puso de manifiesto en el análisis de la coherencia narrativa presentado en el estudio 1.

Sergio adopta un rol de tutor que se manifiesta, particularmente, en la elicitación del relato de pasado, pero también en la posición corporal que adopta y en la dirección de la mirada. Como se muestra en las imágenes 5 y 6 Sergio está inclinado hacia adelante y con el torso levemente ladeado hacia Luca, el brazo izquierdo que está al lado de Luca no está apoyado sobre la mesa, permitiéndole un mayor acercamiento corporal, su mirada, incluso cuando es él el que habla (imagen 5), se dirige a Luca. Este tipo de posicionamiento corporal fue considerado un indicador de la adopción del rol de tutor en tanto que apoyaban de un modo no verbal la narrativa infantil.

Este posicionamiento corporal próximo contrasta con el siguiente ejemplo en el que ambos niños adoptan el rol de narrador.

Ejemplo 5: Demian (4 años) y Cristian (12 años)

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

1 INVESTIGADORA: Demian y Cristian (.) me cuentan qué vamos a hacer en el museo /

2 DEMIÁN: tenemo [: tenemos] que dibujar los animales

[a INVESTIGADORA-----]

3 INVESTIGADORA: ajá\ y qué más/

4 CRISTIAN: =nosotros xxx=

[a INVESTIGADORA----] [a DEMIÁN]

5 DEMIÁN: =tenemos que= y tenemos que poner los nombres a los animales (.) ((levanta las manos mostrando tamaño)) grande para que vea la señorita y no sé qué más ^{imagen 7}

[A INVESTIGADORA-----]

6 CRISTIAN: supuestamente tenemos que ir con un guía que nos vaya explicando todos los contenidos del museo ^{imagen 8}

[A INVESTIGADORA-----]

7 INVESTIGADORA: a::: vamos a ir con un guía/

8 CRISTIAN: supongo

[A INVESTIGADORA-----]

9 INVESTIGADORA: está muy bien

10 CRISTIAN: si no no sabríamos nada

[A INVESTIGADORA-----]

11 INVESTIGADORA: claro

12 CRISTIAN: {imita la situación en el museo} qué es eso/ ((señala hacia el costado)) (.) no sabemos

[A INVESTIGADORA-----] [hacia donde señala] [A

INVESTIGADORA---]

13 INVESTIGADORA: es cierto

{Mientras Cristian habla Demián mira hacia el costado}

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

Imagen 7



Imagen 8



Como se pone de manifiesto en el ejemplo 4, Demián y Cristian construyen cada uno su propia narrativa, mientras que Cristian habla del guía que les va a explicar los objetos que hay en el museo -turno 6, *supuestamente tenemos que ir con un guía que nos vaya explicando todos los contenido del museo-*, Demián se refiere a actividades probablemente relacionadas con el zoológico -turno 2, *tenemo [: tenemos] que dibujar los animales-*.

Esta falta de coordinación en la información verbal que aporta cada uno se ve también reflejada en la posición corporal y la dirección de la mirada. Como se muestra en las imágenes 7 y 8 mientras Demián habla, Cristian no le dirige la mirada y lo mismo sucede cuando es Cristian quien tiene el turno de habla. Asimismo la posición corporal que adopta cada uno es distante con respecto a su compañero, y ambos se dirigen a la investigadora.

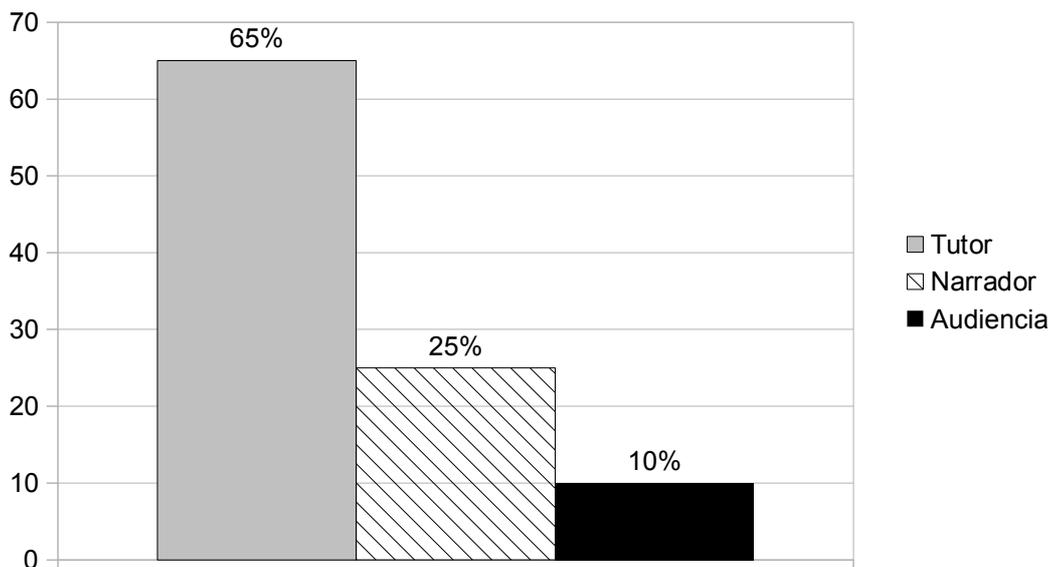
Es interesante comparar este intercambio con el presentado en el ejemplo 1 entre Fernanda y Ana. Como se mostró en el análisis del intercambio, cuando Fernanda, la niña pequeña, proporcionaba información en la que, probablemente por falta de conocimiento de lo que sucede en un museo, se basaba exclusivamente en el viaje de ida y vuelta, Ana le propocionaba la información necesaria. En el presente intercambio Cristian no realiza ningún movimiento de retroalimentación frente a la información que aporta el niño

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

pequeño sobre las actividades que van a realizar en el museo.

A continuación, se realizó un análisis cuantitativo de los roles asumidos por los niños pequeños y los mayores con el objetivo de conocer cómo era su distribución en el corpus. Los resultados de los roles adoptados por los niños mayores se presentan en el gráfico 2.

Gráfico 2: Roles adoptados por los niños mayores en las narrativas de un evento futuro producidas en la condición de interacción con un niño mayor.



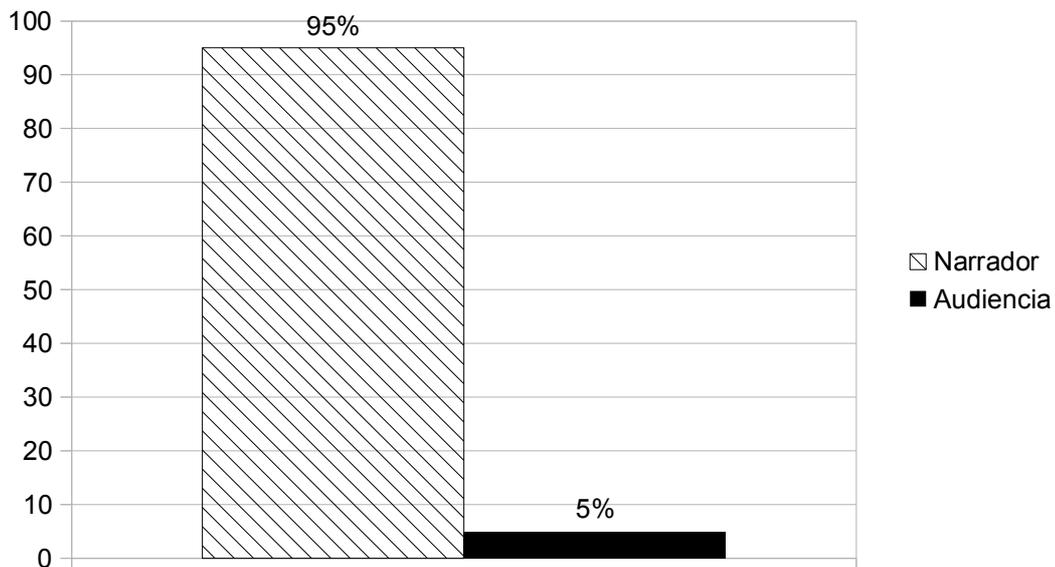
El gráfico 2 muestra que los niños mayores adoptaban en mayor medida roles de tutores (65%), en segundo lugar roles de narradores (25%) y en menor medida roles de audiencia (10%).

A continuación, en el gráfico 3, se presentan los roles adoptados por los niños

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

pequeños.

Gráfico 3: Roles adoptados por los niños pequeños en las narrativas de un evento futuro producidas en la condición de interacción con un niño mayor.



Como se pone de manifiesto en el gráfico 3 los niños pequeños tendían a asumir en la mayoría de los casos roles de narradores (95%) y solo en un porcentaje muy bajo roles de audiencia (5%).

5.3.2.1.2. Los roles narrativos adoptados por los niños en la condición de interacción con un niño de igual edad

En la condición de interacción con un par se identificaron roles de narrador y audiencia. A diferencia de las narrativas de ficción no se observó un rol de jugador paralelo.

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

En contraposición a las narrativas producidas en interacción con un niño mayor, en la interacción entre pares la mayor simetría entre los niños daba lugar a que en muchos casos se generasen disputas o competencias entre los niños por mantener el rol de narrador. Se observó que en el marco de estas disputas los niños recurrían a diversos recursos verbales y no verbales para sostener su rol. Entre los recursos verbales cabe señalar el uso de relatos no enmarcados temporalmente en el evento foco, en este caso la visita al zoológico, tal como se muestra en el fragmento de intercambio entre Brian y Celeste.

Ejemplo 6: Brian (4 años) y Celeste (4 años)

1 INVESTIGADORA: y cómo vamos a ir hasta el zoológico /

2 CELESTE: =e:::=

3 BRIAN: =tenés= que tomar un remi [:remis] y después doblás este derecho después- ((mueve la mano sobre la mesa mostrando el recorrido)) ^{imagen 9}

4 CELESTE: no\ =después= ((le toca el brazo a Brian)) ^{imagen 10}

5 BRIAN: =y de ahí llegas=

6 CELESTE: no\ tenés que tomar un remi [: remis] ((levanta un dedo mostrando uno)) ^{imagen 11} después otro remi [: remis] ((levanta dos dedos mostrando dos)) y ahí llegas porque con mi papá tomamos dos remises ((mantiene los dos dedos levantados)) ^{imagen 12}

7 INVESTIGADORA: muy bien (.) entonces Celeste vos decís dos remises y vos Brian uno /

8 BRIAN: no dos ((levanta dos dedos mostrando dos)) ^{imagen 13}

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

Imagen 9



Imagen 10



Imagen 11



Imagen 12



Imagen 13



En la secuencia de intercambio entre Brian y Celeste ambos niños intentan tomar el turno de habla y el comienzo de sus emisiones se superpone -turnos 2 y 3-. Brian logra mantener el turno y comienza a explicar cómo llegar hasta el

zoológico valiéndose de movimientos cinésicos (imagen 9), – *tenés que tomar un remi [:remis] y después doblas este derecho después- ((con la mano muestra el recorrido sobre la mesa))*-. Celeste primero dirige la mirada a su compañero (imagen 9), y luego lo interrumpe. Para ello, no solo se superpone verbalmente, sino que, como se pone en evidencia en el imagen 10, se vale de un recurso corporal: le toca el brazo a Brian llamando así su atención. Celeste comienza entonces a explicar su versión sobre cómo llegar al zoológico concluyendo la secuencia narrativa con un relato no enmarcado temporalmente en el evento futuro - *porque con mi papá tomamos dos remises-* que cumple una función evaluativa sobre su propia narrativa futura. En efecto, el relato sobre el evento pasado justifica la importancia de la secuencia que acaba de exponer y el hecho de haber interrumpido y negado la secuencia narrativa de Brian. Brian parece aceptar este relato como una justificación válida, porque a continuación, no solo dice que van a tomar dos remises sino que repite el gesto del número dos empleado antes por Celeste (imagen 13).

Cabe analizar los cambios en la posición corporal de Brian, en tanto que también dan cuenta de la “aceptación” de la información proporcionada por Celeste. Al comienzo de la secuencia cuando es él quien toma el turno, se encuentra erguido en la silla con el brazo extendido sobre la mesa para explicar el recorrido del remís (imagen 9). Luego, cuando Celeste toma el turno, Brian si bien ya no tiene el brazo extendido se mantiene erguido e inclinado hacia adelante (imagen 11). En la siguiente imagen, cuando Celeste justifica su narrativa por medio del relato pasado, Brian se recuesta levemente hacia atrás (imagen 12). Por último, cuando el niño responde a la pregunta de la investigadora sobre cuántos remises van a tomar, la imagen 13 muestra a Brian con el cuerpo ya más retraído y el gesto que emplea para mostrar que son dos remises tapa su cara.

En otros casos se observó que en contextos de disputa por el turno de habla los niños incluían relatos que constituían desvíos temáticos.

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

Ejemplo 7: Ariel (4 años) y Diego (4 años)

1 INVESTIGADORA: cuando lleguemos qué vamos a hacer / llegamos y qué es lo primero que vamos a hacer /

2 DIEGO: Yo voy a ver si =si hay la tortuga=

3 ARIEL: {grita} =no xxx e:::=

4 INVESTIGADORA: cómo/

5 ARIEL: sabés que que a los tantos [: chanchos] les podemos dar de comer /

6 INVESTIGADORA: a quienes/

7 ARIEL: a los tantos [: chanchos] les podemos dar de comer el pato [: pasto]

imagen 14

8 INVESTIGADORA: a:: a los chanchos (.) qué bueno

9 ARIEL: =les podemos dar=

10 DIEGO: =a mí no me gustan= los chanchos ((niega con la cabeza)) porque es así los chanchos con una panza así ((extiende los brazos a ambos lados del cuerpo mostrado tamaño)) ^{imagen 15} yo los vi a unos chanchos que tenía la panza así ((extiende los brazos a ambos lados del cuerpo mostrado tamaño)) porque me quería comer a mí la cabeza ((se toca la cabeza)) y ahí me perseguía y Yo me iba para que no me persiga ((agita la mano))

ARIEL: [a DIEGO-----]

11 INVESTIGADORA: claro

12 ARIEL: xxx ((se sopla las manos y se toca la cara con la manos)) ^{imagen 16}

[hacia el costado-----]

13 DIEGO: y así frené y así frené así frené Yo ((mueve la mano hacia adelante como si frenara)) =o:::=

[a ARIEL] ^{imagen 17}

14 ARIEL: =sabés que xxx= y cuando Yo vine mi mamá se olvidó el guardapolvo y Yo me quedé sin guardapolvo

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

Imagen 14



imagen 15



imagen 16



imagen 17



Al comienzo de la secuencia de interacción se produce una superposición entre Ariel y Diego -turno 2 y 3-. Ariel logra mantener el turno de habla y Diego gira el torso hacia atrás quedando de espaldas a la mesa (imagen 14). En el turno 9, Diego se da vuelta nuevamente y se superpone a Ariel. Diego logra tomar el turno y comienza a explicar porque no lo gustan los chanchos, recurriendo para ello a una serie de movimientos cinésicos (imagen 15) y a un relato pasado no enmarcado en el evento foco que, como ya se señaló en el ejemplo 6, cumple una función evaluativa. Estos recursos parecen ser efectivos porque Ariel no solo no vuelve a interrumpir a Diego, sino que además le dirige la mirada (imagen 15).

Sin embargo, en el turno 12 Ariel comienza a intervenir verbalmente y a realizar movimientos que parecerían estar destinados a interrumpir el relato de Diego

(imagen 16). Es posible pensar que estas acciones “desestabilizadoras” estén relacionadas con la intervención de la investigadora en el turno 11 *-claro-* que da cuenta de que está escuchando el relato de Diego. En tanto que la investigadora cumple el rol de audiencia, cabe pensar que el hecho de mostrar interés en el relato puede haber dado lugar a que Ariel también quisiese ser narrador. Diego parecería percibir la falta de atención de Ariel, ya que al comienzo del turno 13 mira de reojo a Ariel (imagen 17) y al ver que su compañero no le dirige la mirada y además está realizando otra actividad *-se sopla las manos y se toca la cara con la manos-* vuelve a repetir la emisión *-y así frené-* acompañándola de movimientos cinésicos *- mueve la mano hacia adelante como si frenara-* y de onomatopeyas *-o::::-* que probablemente estén destinadas a generar un relato más interesante. Ariel, sin embargo, se superpone a la onomatopeya de Diego y comienza a relatar una experiencia que no guarda una relación temática ni con el relato de Diego, ni con el evento foco de la narrativa futura *-cuando Yo vine mi mamá se olvido el guardapolvo y Yo me quede sin guardapolvo-*.

Si consideramos los intentos previos de Ariel por desestabilizar el relato de Diego y así poder recuperar el rol de narrador, como también el contexto de disputa por el turno de habla que se genera a lo largo de la secuencia interaccional, podemos pensar que la falta de relación temática entre las narrativas no está dada por una dificultad del niño para configurar la coherencia de los relatos sino como un recurso para poder mantener el interés de la audiencia y, por lo tanto, el rol de narrador, aún cuando ello conlleva un desvío del evento foco de la narración. El empleo de los desvíos temáticos, como un modo de obtener el turno de habla permitiría explicar el hecho señalado en el análisis realizado en el estudio 1 de que los niños producían desvíos temáticos en mayor proporción en la condición de interacción con un par.

En otra de las secuencias conversacionales comprendidas en la interacción entre Diego y Ariel se observó que los niños empleaban conectores

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

adversativos como una forma de marcar oposición con su interlocutor.

Ejemplo 8: Ariel (4 años) y Diego (4 años)

1 DIEGO: Yo quiero darle la comida con una caña a la jirafa

2 INVESTIGADORA: a la jirafa (.) muy bien-

3 ARIEL: a:::: NO::: \ porque la jirafa comen hojas las hojas están más altas de los arboles porque somos muy pequeños no las pueden alcanzar

4 DIEGO: pero la otra la chiquitita la que tiene hambre ((señala la boca)) las chiquititas

5 ARIEL: pero (.) cómo las podemos alcanzar / QUÉ/ ponemos una escalera/ a::: NO:::

6 DIEGO: la subimos así con la escalera ((mueve los dedos simulando una escalera)) en el fondo y ahí la agarro la agarra la jirafa le metés ((junta las manos formando un hueco))

7 ARIEL: no\

8 DIEGO: sí\

9 ARIEL: pero QUÉ / querés que te corte la mano /

10 DIEGO: sí \

11 ARIEL: la jirafa / querés que te corte la mano ((abre las manos hacia los costados de su cara mostrando sorpresa)) /

12 DIEGO: sí \

En la secuencia que se presenta en el ejemplo 7, Diego comienza diciendo que quiere darle de comer a las jirafas. Ariel plantea un primer problema: las hojas están muy altas y, como ellos son chiquitos, no las pueden alcanzar. Diego entonces presenta una alternativa *-darle de comer a las jirafas chiquititas-* introducida por un conector adversativo. Ariel también recurre al uso del conector para plantear otro problema, cómo alcanzar a las jirafas. En este planteo parecería desconocer la alternativa presentada previamente por Diego. Sin embargo, Diego no se detiene frente a la dificultad y la resuelve - *la subimos así con la escalera-* apoyándose a su vez en movimientos cinésicos que acompañan su explicación. Ariel niega la posibilidad y viendo que Diego

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

insiste, presenta un argumento en el que acepta la posibilidad de darle de comer a las jirafas pero plantea un problema mucho mayor y más extremo: *la jirafa puede cortarle la mano.*

Por su parte, entre los recursos no verbales se observó que los niños apelaban a movimientos cinésicos que les permitían sostener y complejizar su narrativa. Apelar al lenguaje corporal como un modo de posicionarse en el rol de narrador en situaciones de competencia por este rol permitiría explicar el hecho de que en esta condición los niños emplearan en mayor medida estos recursos, tal como se mostró en el estudio 1.

Ejemplo 9: Federico (4 años) y Lisandro (4 años)

1 INVESTIGADORA: qué más qué más quieren hacer en el Zoológico /

2 FEDERICO: yo que la víbora me haga así ((mueve la mano en zigzag hacia arriba)) y que me atrape a mi ((levanta las manos juntas))

3 LISANDRO: y yo que suelten a los monitos así juegan conmigo

4 INVESTIGADORA: claro

5 LISANDRO: pero que no me muerda ((negando con el dedo))

6 INVESTIGADORA: que no te muerdan no\

7 LISANDRO: sí porque =Yo le doy una paliza=

8 FEDERICO: =no\ (.) que no me muerda= la víbora porque yo la revolo [: revoleo] ((mueve el brazo de forma circular dando una vuelta como si revoleara la víbora)) ^{imágenes 18 19 20} la tiro para allá ((mueve el brazo hacia adelante de forma rápida como si tirara la víbora)) ^{imagen 21}

9 LISANDRO: yo le revoleo los monitos así ((mueve el brazo de forma circular dando tres vueltas como si revoleara al mono)) ^{imágenes 22 23} y lo tiro donde estaba ((mueve el brazo hacia adelante de forma rápida como si tirara al mono)) ^{imágenes 24 25}

10 INVESTIGADORA: {ríe}

11 FEDERICO: donde estaba lo pongo así quietito ((abre los brazos sobre la

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

mesa mostrando como deja a la víbora)) hago así camino ((se mueve levemente hacia atrás)) y la agarro así y fi::u:: la tiro ((mueve el brazo hacia adelante de forma rápida como si tirara la víbora))

12 INVESTIGADORA: bárbaro qué más podemos hacer/

13 LISANDRO: yo yo agarro un cocodrilo ((se para)) y fu::: lo tiro para xxx ((mueve el brazo hacia adelante de forma rápida))

14 FEDERICO: a la víbora ((lleva la mano derecha hacia el costado y la izquierda hacia arriba de su cabeza)) le agarro un cuchillo tra::: le hago ((mueve la mano derecha con el puño cerrado de forma muy rápida hacia adelante como si le cortara el cuello a la víbora)) le corto la cabeza ((lleva el puño cerrado a la cabeza)) si me muerde

15 INVESTIGADORA: a::: si te muerde claro

16 LISANDRO: yo yo le piso la cosa le piso el cuello ((mueve el pie pivoteando como si pisara algo)) y chchchc ((mueve la mano derecha con la palma abierta de forma rápida sobre la mesa como si cortara))

Imagen 18



Imagen 19



LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

Imagen 20



Imagen 21



Imagen 22



Imagen 23



Imagen 24



Imagen 25



LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

En el intercambio entre Lisandro y Federico es posible observar la gran cantidad de movimientos cinésicos que realizan los niños. Dichos movimientos son empleados tanto para especificar el modo en el que llevarán a cabo las acciones – *donde estaba lo pongo así quietito ((abre los brazos sobre la mesa mostrando como deja a la víbora))* - como para enfatizar su narrativa -*Yo la revolvo [: revoleo] ((mueve el brazo de forma circular dando una vuelta como si revoleara la víbora))*-. Como ya se explicó en el estudio 1, se consideró que se trataba de un movimiento de énfasis cuando los niños empleaban de forma yuxtapuesta la misma información verbal que aquella que llevaban a cabo con los movimientos cinésicos. También es posible observar el empleo de movimientos cinésicos en conjunto con onomatopeyas -*yo le piso la cosa le piso el cuello y chchchc ((mueve la mano derecha con la palma abierta de forma rápida sobre la mesa como si cortara))*- que incrementan el aspecto performático de la narrativa.

Es interesante señalar que ambos niños atienden a los movimientos que realiza su compañero. Esta atención se pone en evidencia no solo en la dirección de la mirada (ver imágenes 22, 23, 24 y 25), sino también en que en varias oportunidades incluyen en su propia narrativa movimientos similares a los que realiza el otro niño. Así por ejemplo, en el turno 8 Federico mueve el brazo de forma circular dando una vuelta como si revoleara la víbora (imágenes 18, 19, 20 y 21) y en el turno siguiente Lisandro emplea el mismo movimiento (imágenes 22, 23, 24 y 25). Sin embargo, al hacerlo Lisandro intensifica el movimiento: en lugar de una vuelta realiza tres.

En el plano verbal también es posible identificar la inclusión de elementos narrados por el compañero en la propia narrativa. Esta inclusión da lugar a una narrativa en la que si bien cada uno de los niños narra acciones que va a realizar de forma individual -señaladas por la recurrencia en el empleo del pronombre personal de primera persona-, esas acciones se van modificando en función de los aportes de su compañero. En efecto, Federico comienza

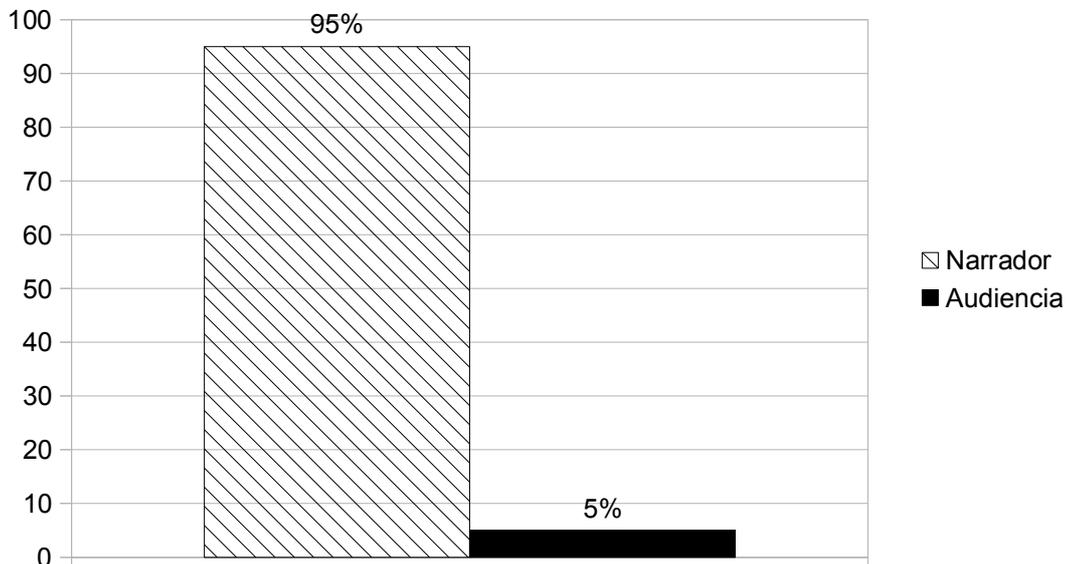
LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

narrando una situación que parecería ser lúdica: la víbora lo hace volar y luego lo atrapa. Lisandro, a continuación, mantiene el carácter lúdico *-que suelten a los monitos así juegan conmigo-*. Sin embargo, en el turno 5 introduce un problema, la posibilidad de ser mordido por los animales *-pero que no me muerda ((niega con el dedo))-* y cómo reaccionaría él en ese caso *-yo le doy una paliza-*. Federico incluye esta posibilidad en su relato *-no\ (.) que no me muerda-*, así como su reacción *- porque Yo la revolo [: revoleo] ((mueve el brazo de forma circular dando una vuelta como si revoleara la víbora)) la tiro para allá ((mueve el brazo hacia adelante de forma rápida como si tirara la víbora))-*. La reacción que narra Federico es mucho más detallada que la de Lisandro, no solo da cuenta del tipo de “paliza” que le daría, sino que además dramatiza las acciones que narra. Los niños continúan explicando cómo tirarían a los animales, especificando aún más sus acciones en función del aporte que realiza su compañero, a través no solo de la información que brindan verbalmente *-lo pongo así quietito, hago así camino-* sino a través de un aumento en la inclusión de aspectos performáticos. En efecto, ya no realizan únicamente movimientos con sus manos y brazos, también se paran *-yo agarro un cocodrilo ((se para)) - e incluyen movimientos con otras partes del cuerpo - le piso el cuello ((mueve el pie pivoteando como si pisara algo))-*.

A continuación se llevó a cabo un análisis cuantitativo de los roles asumidos por los niños foco y sus interlocutores con el objetivo de conocer cómo era su distribución en el corpus. Los resultados de los roles adoptados por los niños foco se presentan en el gráfico 4.

Gráfico 4: Roles adoptados por los niños foco en las narrativas de un evento futuro producidas en la condición de interacción con un par

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

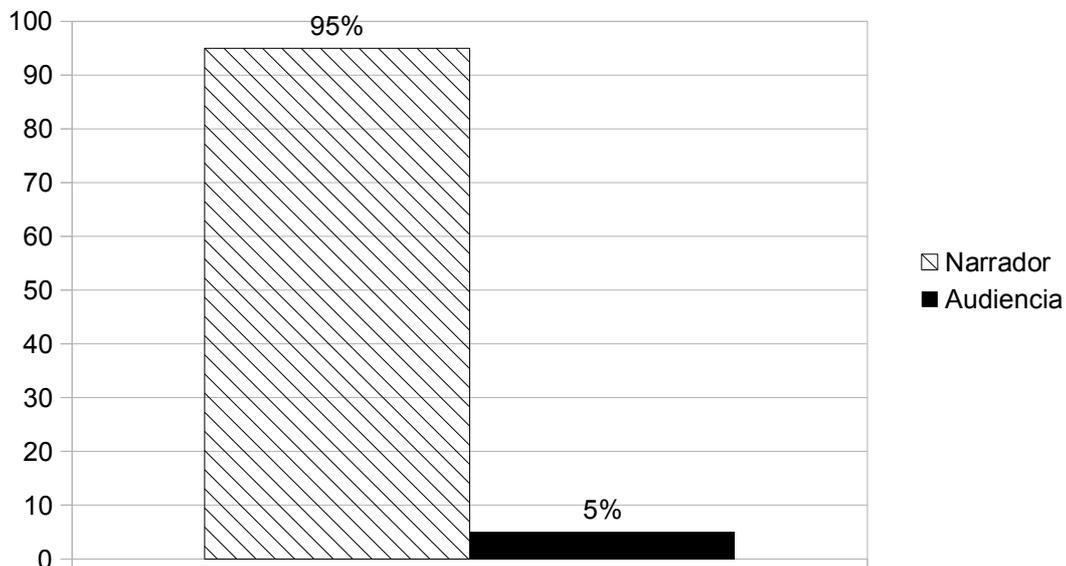


Como se puede apreciar en el gráfico 4 los niños foco adoptaban en la mayoría de los casos el rol de narrador (95%) y solo en muy pocos casos el rol de audiencia (5%).

Este mismo patrón se producía en los roles adoptados por los niños interlocutores, tal como se muestra en el gráfico 5.

Gráfico 5: Roles adoptados por los niños interlocutores en las narrativas de un evento futuro producidas en la condición de interacción con un par

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS



En efecto, los niños interlocutores asumían roles de narradores en el 95% de los casos y solo en un 5% roles de audiencia.

5.3.2.2 El proceso interaccional: diagramas de flujo

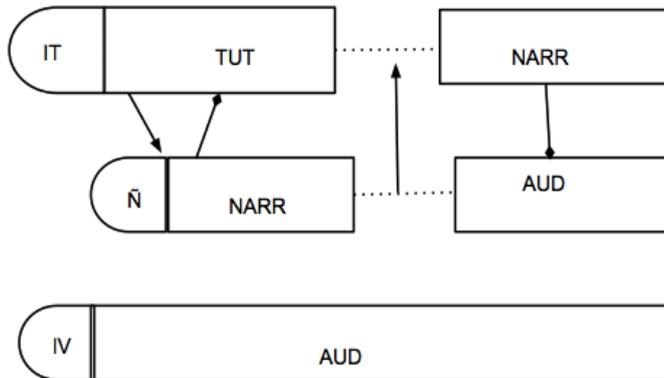
Como ya se explicó en el capítulo 4, se diseñaron diagramas de flujo (Duncan, 2007) con el propósito de dar cuenta del proceso de negociación que se lleva a cabo en la construcción de la narrativa. Estos diagramas permitieron representar los roles narrativos (TUT: tutor, NARR: Narrador, AUD: Audiencia) adoptados por los participantes (Ñ: niño foco, I: Interlocutor, E: Entrevistadora) así como las acciones llevadas a cabo por ellos.

Se emplearon las mismas figuras geométricas para representar a los participantes y los roles asumidos, así como las líneas para señalar las acciones realizadas, que en el capítulo 4.

A continuación se presenta el diagrama de flujo diseñado para representar el intercambio entre Jazmín y Aldana (ejemplo 2)

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

Diagrama 1: Jazmín y Aldana (ejemplo 2)

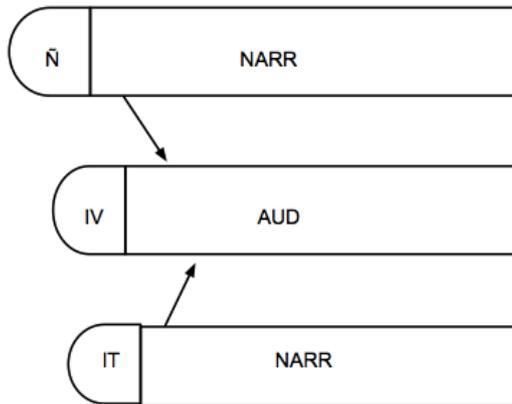


En el diagrama 1 es posible observar que la interlocutora (IT), en este caso Aldana, la niña mayor, asume en primer lugar el rol de tutora (TUT) y le asigna a la pequeña, Jazmín (Ñ), el rol de narradora -representado por la flecha triangular-. Jazmín, por su parte primero ratifica el rol de tutora de Aldana -graficado por la flecha romboide-, pero hacia el final del intercambio le asigna un cambio de rol, señalado en el diagrama por la flecha triangular que apunta a la línea de puntos, a la vez que ella misma cambia a un rol de audiencia (AUD). Aldana, asume el rol de narradora (NARR) y ratifica el rol de audiencia que adopta Jazmín -representado por la flecha romboide-. En el gráfico también se representa el rol de la investigadora (IV), que si bien es un rol de audiencia (AUD) se trata de un rol que es asumido como parte de la situación de elicitación. La falta de flechas de las niñas hacia ella dan cuenta de que ninguna de las niñas le asigna explícitamente dicho rol.

Por su parte, en el diagrama que representa el intercambio entre Demian y Cristian es posible observar la falta de colaboración entre los niños que fue señalada en el análisis del intercambio.

Diagrama 2: Demian y Cristian (ejemplo 5)

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS



Como se pone de manifiesto en el diagrama 2, Demián, el niño pequeño (Ñ) es quien asume primero el rol de narrador (NARR) y le asigna el rol de audiencia (AUD) a la investigadora (IV) -representado por la flecha triangular-. Cristian (IT) también adopta un rol de narrador (NARR) y le asigna un rol de audiencia a la investigadora. La falta de flechas entre los niños da cuenta de la falta de relación, ya sea colaborativa o conflictiva, que se establece entre ellos, ninguno niega ni ratifica el rol del otro.

5.4. Discusión. La producción de narrativas de eventos futuros en situaciones interactivas y no interactivas en el marco de los resultados de otras investigaciones

Del mismo modo que el análisis de las narrativas de ficción (capítulo 4), en el análisis de las narrativas de un evento futuro se encontró que éstas diferían según el contexto de producción: individual o en interacción con un par o con un niño mayor. Así, la estructura narrativa, el tipo de información al que recurrían los niños para construir la narrativa, el marco de referencia temporal de las unidades terminales, los términos y los conectores empleados y el uso de movimientos cinésicos, adoptaban distintas características si la narrativa era producida de forma individual, en interacción con un par o en interacción con un niño mayor. Debido a ello, los resultados del presente estudio constituyen un

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

importante aporte en tanto que los trabajos anteriores que analizaron las narrativas de eventos futuros atendieron únicamente a la producción de estas narrativas en situaciones individuales (Hudson, Shapiro y Sosa, 1995; Atance y O'Neill, 2005; Rosemberg, Alam y Migdalek, 2013; Alam, Rosemberg y Migdalek, aceptado) o en interacción con un adulto (Hudson, 2002, 2006; Stein, 2013; Stein, Menti, Arrúe y Rosemberg, aceptado).

El análisis de la estructura narrativa que adoptaban las narrativas de eventos futuros puso de manifiesto que los niños de 4 años empleaban en las tres condiciones estudiadas en mayor medida secuencias enumerativas. Es probable que la mayor dificultad que implica la proyección de eventos futuros en relación con otro tipo de narrativas (Hudson, 2002) haya dado lugar a un mayor empleo de este tipo de secuencia en la que no se establece una relación temporal entre los eventos. En este sentido, cabe analizar si este patrón se reitera en las narrativas de eventos pasados.

Por otra parte, es importante señalar que al comparar las secuencias empleadas entre las condiciones, se observó que las secuencias organizadas temporalmente eran empleadas por los niños en mayor medida cuando interactuaban con un niño de 12 años. Como se mostró en el análisis cualitativo de los intercambios en el estudio 2, esta diferencia puede comprenderse si se considera que los niños mayores retroalimentaban las intervenciones de los pequeños proporcionando secuencias organizadas temporalmente, que luego los niños incluían en sus narrativas. Es interesante comparar estos resultados con los obtenidos por Stein, Menti, Arrúe y Rosemberg (aceptado) en la producción de narrativas de eventos pasados en situaciones de interacción entre niños de 3:6 y madres de sectores medios. Los resultados del estudio mencionado mostraron, en consonancia con los de la presente tesis, que las madres buscaban explicitar la secuencialidad de los eventos narrados.

En relación con las narrativas no enmarcadas temporalmente en el evento foco

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

se encontró que aquellas que estaban relacionadas temáticamente eran empleadas en mayor medida en la condición de interacción con un niño de igual edad. Como se intentó mostrar en el análisis cualitativo estas narrativas muchas veces cumplían funciones evaluativas en tanto que les permitían a los niños justificar su narrativa. En coincidencia con estos resultados, Uccelli (2008) en un análisis de los relatos de eventos pasados por parte de niños peruanos señaló que en reiteradas ocasiones los niños presentaban en sus relatos desviaciones temporales que, lejos de implicar un desempeño anómalo cumplían funciones evaluativas.

Por su parte, las secuencias narrativas que constituían desvíos temáticos también eran utilizadas de forma significativamente más elevada en las interacciones entre pares. El análisis de los intercambios puso de manifiesto que en muchas de estas situaciones el empleo de estas secuencias respondían a un intento por sostener el rol de narrador en contextos de disputas entre los niños y no a una dificultad por establecer un relato coherente.

Los resultados del análisis de los tipos de información a los que recurrían los niños para configurar sus narrativas mostró que en las tres condiciones los niños se apoyaban principalmente en representaciones generales de eventos habituales. Este resultado coincide con el estudio de Hudson, Shapiro y Sosa (1995) en el que señalaron que los niños preescolares empleaban representaciones de eventos habituales para construir planes. Asimismo, los trabajos que analizaron las conversaciones sobre eventos futuros entre madres y niños pequeños (Hudson, 2002, 2006; Stein, 2013; Stein, Menti, Arrúe y Rosemberg, aceptado) mostraron que en estas conversaciones las madres se referían a eventos habituales relacionados con el evento futuro para andamiar la participación infantil.

Se observó un mayor uso de información vicaria en la condición de interacción con un niño de 12 años que en las otras dos condiciones. El análisis de los

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

intercambios puso de manifiesto que los niños pequeños apelaban a este tipo de información en situaciones de disputa acerca de las actividades que iban a realizar en el evento. La información vicaria provenía de fuentes de autoridad que les permitían sostener su punto de vista en la disputa. Migdalek, Santibañez y Rosemberg (en prensa) también encontraron que los niños de jardín de infantes utilizaban la apelación a la autoridad como estrategia argumentativa en contextos de disputa entre niños.

En las dos condiciones de interacción se observó que los niños pequeños para construir sus narrativas futuras recurrían tanto a las representaciones generales de eventos, como a los aportes que realizaba su compañero en el intercambio. El análisis cualitativo realizado puso de manifiesto diferencias entre las condiciones en el modo en el que los niños incluían en sus narrativas el aporte de su compañero. Así, en las situaciones en las que los niños interactuaban con un niño mayor, el niño de 12 años retroalimentaba las respuestas del niño pequeño proporcionándole la información necesaria para construir la narrativa. Esta información era recuperada por el niño pequeño, quien la reformulaba y la incluía en un movimiento siguiente. De esta manera, el análisis secuencial, en tanto que no atiende a las intervenciones de forma aislada, permitió mostrar la importancia de la retroalimentación en el aprendizaje infantil (Tarplee, 2010).

En la condición de interacción con un par, los niños incluían en sus narrativas los aportes, verbales y no verbales, de su interlocutor pero proporcionando más información e intensificando su fuerza ilocutiva. Esto daba lugar a que las secuencias narrativas de cada uno de los niños adquiriese dimensiones más “heroicas”. Este mismo “movimiento de intensificación” también fue observado en otros trabajos que analizaron narrativas de experiencia personal pasadas por parte de niños preescolares en el hogar (Rosemberg, Stein y Silva, 2011) y en la escuela (Küntay, 2009). Estos trabajos mostraron que en muchas oportunidades cuando los niños escuchaban un relato producido por otro niño

tendían a producir una narrativa sobre un evento similar. Sin embargo, probablemente para diferenciar su narrativa, en este segundo relato solían emplear mayor cantidad de recursos discursivos y la estructura tendía a ser más compleja.

En cuanto a los marcos de referencia temporal de las unidades terminales que configuraban las narrativas, se observó que en las tres condiciones los niños empleaban una variedad de marcos temporales. En efecto, las narrativas se componían no solo de unidades terminales en tiempo futuro, sino también presente, pasado, hipotético e indeterminado. Esta misma variedad en los marcos de referencia temporal también había sido observada en narrativas sobre eventos futuros producidas de forma individual por niños de distintos grupos sociales -poblaciones que viven en barrios urbano-marginados, familias de grupos socioeconómico medio y comunidades indígenas suburbanas- (Alam, Rosemberg y Migdalek, aceptado). Asimismo, algunos trabajos que compararon las narrativas sobre eventos futuros con los relatos de experiencia pasada encontraron una mayor variedad en la temporalidad de las narrativas de eventos futuros (Hudson, 2002, 2006; Rosemberg, Alam y Migdalek, 2013). Cabe analizar si la diferencia entre los dos tipos de narrativas observada en estos estudios también se produce en las narrativas futuras y pasadas analizadas en la presente Tesis.

Resulta interesante destacar que en las tres condiciones se encontró que el marco de referencia temporal presente eran empleado en mayor medida que el marco de referencia futuro. Este resultado coincide con el estudio de Alam, Rosemberg y Migdalek (aceptado) en el que encontraron que en narrativas sobre un evento futuro elicidas de forma individual a niños de 4 años, los niños empleaban en mayor medida marcos de referencia presente y en menor medida marcos futuros. Es posible pensar que esto se deba a que los niños tienden a vincular el evento futuro con eventos habituales y debido a esto empleen el tiempo presente en mayor medida. Esto coincidiría con el hecho ya

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

señalado de que los niños tendían a recurrir a representaciones generales de eventos habituales para construir sus narrativas, en tanto que este tipo de información se textualiza en tiempo presente. Otro aspecto que resulta llamativo es el poco uso de marcos de referencia temporal hipotético en las tres condiciones. Esto también coincide con el estudio de Alam, Rosemberg y Migdalek (aceptado) en el que encontraron muy pocos usos de este tipo de marco de referencia temporal.

La comparación entre las condiciones en los marcos de referencia adoptados en las emisiones infantiles mostró que los niños empleaban marcos de referencia pasado en mayor medida cuando interactuaban con un niño mayor. El análisis cualitativo puso de manifiesto que esto podía deberse a que los niños mayores muchas veces establecían relaciones entre el evento futuro y un evento pasado experimentado por el niño. Esto también permitiría explicar el hecho de que los niños recurriesen a experiencias pasadas en mayor medida en esta condición, tal como se puso de manifiesto en el análisis de los tipos de información a los que recurrían. Los estudios que analizaron intercambios sobre eventos futuros en díadas de madres y niños pequeños (Hudson, 2002, 2006; Stein, 2013; Stein, Menti, Arrúe y Rosemberg, aceptado) también observaron la inclusión por parte de las madres de eventos pasados en las narrativas futuras que construían con sus hijos.

El análisis de los términos temporales y conectores empleados mostró que los niños empleaban mayor cantidad de términos y conectores temporales en la condición de interacción con un niño mayor. Esto puede explicarse si se considera, tal como se mostró en el análisis cualitativo realizado en el estudio 2, que los niños mayores solían incluirlos en las retroalimentaciones que realizaban de las intervenciones infantiles. Como ya se señaló, los niños pequeños integraban en sus propias narrativas estas retroalimentaciones, dando lugar a un mayor uso de estos recursos. Estos resultados coinciden con otros trabajos que mostraron una relación entre la producción infantil de

términos temporales en las narrativas sobre eventos futuros y la de sus interlocutores. Así por ejemplo, Hudson (2006) mostró una correlación positiva entre los términos temporales que empleaban las madres y aquellos que emplean sus hijos durante conversaciones de eventos futuros. Por su parte, Rosemberg, Alam y Stein (en revisión) en un estudio focalizado en la relación entre los términos temporales que emplean niños de 4 años en narrativas sobre eventos futuros y el uso de esos mismos términos en el input en sus hogares, mostraron que no es únicamente la frecuencia en el input aquello que permite explicar el empleo de los términos por parte de los niños, sino que determinados aspectos del contexto discursivo e interaccional parecen también poder dar cuenta del posterior uso de esos términos.

Al igual que en las narrativas de ficción, se observó un mayor uso de conectores adversativos en la condición de interacción con un par. Sin embargo, el análisis de los intercambios en los que los niños empleaban este conector puso de manifiesto que mientras que en las narrativas de ficción el uso de estos conectores respondía a un uso pragmático discursivo en tanto que no permitía establecer una relación adversativa “válida”, en las narrativas de eventos futuros el conector era empleado de forma adversativa para marcar contraargumentos “válidos” que señalan oposición con respecto a los argumentos provistos por su interlocutor. Esta diferencia podría deberse a que si bien la secuencia de imágenes constituye un sostén que les permite a los niños estructurar su narrativa también los limita en relación con los argumentos que pueden proporcionar en una disputa. Por su parte, las narrativas de eventos futuros, en tanto que se refieren a un evento que aún no ha sucedido permiten una mayor versatilidad en los argumentos y contraargumentos que los niños pueden desplegar.

En relación con los movimientos cinésicos, se observó que en las tres condiciones estudiadas los niños empleaban movimientos de énfasis. Los recursos no verbales parecen estar dirigidos a focalizar la atención de los otros

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

participantes en la narrativa, y sólo en menor medida desempeñan una función de especificación o explicitación de las emisiones verbales. Esto coincide con los resultados ya señalados en el capítulo 4 en relación con el empleo de gestos deícticos.

En el estudio 1 la comparación del uso de estos recursos entre las condición de desempeño individual y las condiciones de desempeño en interacción puso de manifiesto que los movimientos cinésicos eran empleados en mayor medida en la interacción con un par. El análisis cualitativo de uno de los intercambios, en el estudio 2, mostró cómo los niños apelaban a estos movimientos para complejizar su narrativa. Al igual que en relación con la información verbal, el análisis mostró que los niños atendían a los aportes que realizaba su interlocutor en el intercambio y los reutilizaban en sus intervenciones intensificándolos. Otros trabajos han señalado la importancia de los aspectos performáticos en las interacciones entre pares (Wolfson, 1978; Goodwin, C. 2000; M. H. Goodwin, C. Goodwin y Yaeger-Dror, 2002; Migdalek y Rosemberg, 2013). Así por ejemplo, Wolfson (1978) encontró un mayor uso de recursos performáticos en relatos entre personas de la misma edad que entre personas de distintas edades. Asimismo, cabe señalar que en las narrativas de ficción también se observó un mayor uso de gestos deícticos en las narrativas producidas entre pares.

En consonancia con lo observado en el análisis de las narrativas de ficción en el capítulo 4, los resultados de las narrativas de un evento futuro permiten suponer que los niños mayores construyen en la interacción con los pequeños una “zona de desarrollo potencial” (Vygotsky, 1978) en la que los niños de 4 años pueden producir narrativas más complejas, esto es organizadas temporalmente, con mayores referencias a eventos pasados, conectadas por medios de términos y conectores temporales, y en las que les es posible incluir los aportes del niño mayor.

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

La interacción con un par también constituye un espacio de aprendizaje en tanto que da lugar al desarrollo de otros recursos. En efecto, la situación de mayor simetría entre los niños generaba espacios de competencia entre ellos; competencia que tenía el objeto de mantener o quitarle al interlocutor el rol de narrador. Para lograrlo los niños apelaban al uso de diversos recursos: conectores adversativos, relatos no enmarcados en el evento foco, y movimientos cinésicos.

El análisis de la construcción interaccional de las narrativas también puso de manifiesto similitudes con lo observado en la producción de las narrativas de ficción. En efecto, el análisis de los intercambios mostró que la construcción de significado se produce a través de una yuxtaposición de campos semióticos que incluyen tanto la información verbal, como la posición corporal, los movimientos cinésicos, la dirección de la mirada, la entonación y el empleo de sonidos y onomatopeyas (Gumperz, 1982; Goodwin, C. 2000; M. H. Goodwin, C. Goodwin y Yaeger-Dror, 2002; Goodwin, 2007).

En relación con los roles narrativos adoptados, el análisis de las interacciones mostró que en la condición de interacción con un niño mayor los niños pequeños asumían en mayor medida roles de narradores, y los niños de 12 años roles de tutores. Si bien esto coincide con los resultados del análisis de las narrativas de ficción, cabe señalar que en las narrativas de un evento futuro se observó que los niños mayores adoptaban en menor medida un rol de audiencia que en las narrativas de ficción. Es posible que esto se debiese a que narrar un evento futuro puede resultar una tarea más compleja para los niños pequeños y que los mayores percibiesen esta dificultad y, en consecuencia, participasen de forma más activa en los intercambios.

En este sentido, cabe destacar que el análisis de uno de los intercambios en el estudio 2 mostró que la niña pequeña le solicitaba a la niña mayor que adoptase ella el rol de narradora. El ejemplo permitiría dar cuenta de la mayor

dificultad que implica una narrativa de un evento futuro, en comparación con otras narrativas, tales como las narrativas de ficción, cuando tienen el apoyo de las imágenes, o los relatos de experiencia pasada porque pueden apelar a la experiencia previa (Hudson, 2002, 2006). Asimismo, el pedido por parte de la niña pequeña de escuchar el relato de la niña mayor daría cuenta del interés que los niños de esta edad tienen sobre los eventos que aún no han tenido lugar, a la vez que muestra la importancia del aporte del niño mayor en este tipo de narrativas.

En algunos casos se observó que ambos niños -el pequeño y el mayor- adoptaban roles de narrador. A diferencia de las narrativas de ficción en las que como se mostró en el capítulo 4, esto daba lugar a que el niño mayor le adjudicase al pequeño un rol de audiencia no permitiéndole narrar, en las narrativas de futuro, el niño mayor no buscaba imponer su relato. Es posible que esta diferencia esté relacionada con el hecho de que al no tener las imágenes, y por lo tanto un relato único, los niños tenían mayor libertad para narrar, posibilitando así la coexistencia de dos narrativas.

Sin embargo, el análisis mostró que en estos casos el niño mayor no andamiaba al pequeño. Esto daba lugar a que el niño de 4 años se apoyase en representaciones generales de eventos que no siempre se adecuaban al evento futuro foco de la narrativa. Esto contrastaba con los intercambios en los que los niños mayores, al adoptar un rol de tutor, les proporcionaban la información necesaria para anticipar el evento del que iban a participar. Esto permite dar cuenta de que, como mostraron otros trabajos (Tudge, 1992; Tudge, Winterhoff y Hogan, 1996), no es la interacción con otro niño beneficiosa por sí misma, sino que depende de las acciones que lleven a cabo los interlocutores en el intercambio.

En el caso de las interacciones entre pares, la mayor simetría entre los niños en la condición de interacción entre pares daba lugar a que, si bien se

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

generaban disputas, los niños lograban coconstruir la narrativa atendiendo a los aportes de su compañero. Nicolopoulou y Richner (2004) encontraron resultados similares en el análisis de las narrativas de ficción producidas por niños de jardín de infantes en situaciones de interacción entre pares.

A diferencia de los relatos de ficción analizados en el capítulo 4 de la presente Tesis, en las narrativas de eventos futuros no se identificó un rol de jugador paralelo. Es posible que esta diferencia se deba a que en las narrativas de un evento futuro al no contar con la secuencia de imágenes como en las narrativas de ficción, la narrativa no estuviese tan pautada, dando lugar a mayores posibilidades de trama. Los niños podían así emplear diversos recursos verbales y no verbales para obtener el turno de habla y sostener su narrativa, sin la necesidad de poner en riesgo la narración de su compañero, tal lo como hacía el jugador paralelo.

CAPÍTULO 6

LA PRODUCCIÓN DE UNA NARRATIVA DE EXPERIENCIA PERSONAL PASADA EN SITUACIONES DE DESEMPEÑO INDIVIDUAL Y EN INTERACCIÓN CON NIÑOS DE IGUAL EDAD Y CON NIÑOS MAYORES

CAPÍTULO 6

LA PRODUCCIÓN DE UNA NARRATIVA DE EXPERIENCIA PERSONAL PASADA EN SITUACIONES DE DESEMPEÑO INDIVIDUAL Y EN INTERACCIÓN CON NIÑOS DE IGUAL EDAD Y CON NIÑOS MAYORES

6.1 Introducción

Este capítulo presenta el análisis comparativo -cualitativo y cuantitativo- de las narrativas de experiencia personal pasada producidas por los niños de 4 años de poblaciones urbano marginadas en interacción con un niño mayor, en interacción con un niño de igual edad y desempeñándose de forma individual.

El encuadre del capítulo toma como referencia investigaciones previas que estudiaron las narrativas de eventos pasados por niños pequeños, mencionadas en el capítulo 1 de esta Tesis (Peterson y McCabe, 1983; Michaels, 1988; Rodino, Gimbert, Pérez y McCabe, 1991; McCabe y Rollins, 1994; Melzi, 2000; Ochs y Capps, 2001; Minami, 2001; Hudson, 2002, 2006; Wishard Guerra, 2008; Uccelli, 2008; Sparks, Carmiol y Ríos, 2013). La mayoría de estas investigaciones han estudiado los relatos que los niños producen en interacción con un adulto (Eisenberg, 1985; Haden, Haine y Fivush 1997; Haden, 1998; Melzi, 2000; Hudson, 2002, 2006; Fivush y Haden, 2003, 2005; Fivush, Haden y Reese, 2006), o en situaciones de elicitación individual (Rosemberg, Alam y Migdalek, 2013; Uccelli, 2008; Silva and McCabe, 1996; Fivush y Hamond, 1990). Los estudios que se han focalizado en las narrativas producidas en interacción con otros niños (Umiker-Sebeok, 1979; Preece, 1987; Goodwin, 1990; Küntay y Senay, 2003; Küntay, 2009) no han comparado las narrativas infantiles en interacción con un niño de igual edad y con un niño mayor, ni tampoco han realizado comparaciones con el desempeño individual del niño.

Al igual que en los capítulos 4 y 5, el análisis de la construcción interaccional de las narrativas recupera los estudios previos que analizaron la producción interaccional de relatos (C. Goodwin, 1984, 2007; M.H. Goodwin, 1997) así como las investigaciones que estudiaron las interacciones entre niños (Masats, Nussbaum, Tusón y Unamuno, 2000; Azmitia, 1988; Kronqvist, 2008; Roscoe y Chi, 2004, entre otros)

En este encuadre el presente estudio se centra en los relatos de experiencia personal pasada producidos por niños de 4 años de poblaciones urbano marginadas en situaciones de desempeño individual y en dos condiciones de interacción: con un niño mayor y con un par. Para dar cuenta de este objeto se diseñaron dos estudios cuyos objetivos específicos son:

Estudio 1:

Analizar los recursos discursivos, verbales y no verbales, que emplean los niños de 4 años para configurar la coherencia de las narrativas de un evento pasado en las tres condiciones estudiadas: interacción con un niño mayor, interacción con un niño de igual edad y desempeño individual.

Estudio 2:

Analizar el proceso de construcción interaccional de las narrativas en las dos condiciones de interacción -con un par y con un niño mayor- considerando la información verbal, la dirección de la mirada, la posición corporal, la entonación y la manipulación de los materiales presentes en la situación.

6.2. Procedimientos metodológicos

6.2.1. Corpus

Para el análisis de los recursos discursivos que configuran la coherencia narrativa (estudio 1), el corpus estuvo conformado por 60 narrativas elicidadas

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

en las tres condiciones mencionadas -en interacción con un niño de 12 años, en interacción con un par y de forma individual- al grupo de 20 niños (niños foco) de sala de 4 años de jardín de infantes.

Para análisis del proceso de construcción interaccional (estudio 2) se empleó un corpus conformado por las 20 narrativas producidas en interacción con un niño mayor y las 20 narrativas producidas en interacción con un niño de igual edad.

6.2.2. Obtención y transcripción de la información empírica

Las narrativas se basaron en tres eventos a los que los niños habían asistido previamente. Como ya se señaló en el encuadre metodológico (capítulo 3), en la condición de interacción con un niño mayor los niños visitaron el museo etnográfico, en la condición de interacción con un par se realizó una visita al zoológico, y en la condición de desempeño individual se seleccionó la fiesta de fin de año del programa de niños tutores al que todos los niños asistían.

Una semana después del evento se elicitaban los relatos. Los niños en parejas debían contarle a la investigadora, que no había asistido al evento, qué habían hecho. Las narrativas fueron video filmadas y luego transcritas siguiendo las pautas que se presentan en el capítulo 3.

6.2.3. Análisis de la información empírica

6.2.3.1. Estudio 1: Los recursos discursivos empleados en la configuración de la coherencia narrativa

Para el análisis de los recursos que configuran la coherencia narrativa se analizaron únicamente los usos discursivos del niño foco atendiendo a:

a) la estructura narrativa;

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

- c) el marco de referencia temporal de las unidades terminales;
- d) los términos temporales y conectores empleados;
- e) el uso de movimientos cinésicos.

a) La estructura narrativa

Para el análisis de la estructura narrativa se empleó el Método Comparativo Constante (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1991) con el objetivo de elaborar inductivamente un sistema de categorías que dio cuenta de las distintas secuencias discursivas que configuran las narrativas. Se identificaron 4 tipos de secuencias, algunas de ellas coinciden con las secuencias encontradas en las narrativas de un evento futuro:

a.1) Secuencias organizadas temporalmente: Se categorizaron como secuencias organizadas temporalmente aquellas secuencias que establecían un orden temporal entre las acciones narradas.

Ejemplo: Nos dieron un regalo y después comimos galletitas y después nos fuimos

a.2) Secuencias descriptivas: Se consideraron secuencias descriptivas las secuencias que presentaban las características de un objeto, persona, lugar o evento.

Ejemplo: Había un hipopótamo gordo y uno flaco

a.3) Secuencias de enumeración: Las secuencias de enumeración presentaban en forma de lista, acciones u objetos.

Ejemplo: Vi elefantes jirafas y y leones

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

a.4) Secuencias explicativas: Se categorizaron como secuencias explicativas aquellas secuencias en las que los niños proporcionaban explicaciones de causas, justificaciones o definiciones de términos.

Ejemplo: Tiziano se quedó dormido en el micro por eso no se lo escuchaba hablar

Al igual que en las narrativas de eventos futuros se identificaron dos tipos de narraciones que no se enmarcaban temporalmente en el evento foco:

a.5) Narraciones de eventos relacionados: Las narraciones de eventos relacionados establecían una relación temática entre la narración no enmarcada temporalmente y el evento foco.

Ejemplo: Yo antes ya fui al zoológico con mi papá

a.6) Desvíos temáticos: Se categorizaron como desvíos temáticos los relatos en los que el niño no establecía de forma explícita una relación temática entre la narración y el evento foco.

Ejemplo: Vimos elefantes. Mi hermana tiene los pelos así y tiene piojos

b) Marco de referencia temporal de las unidades terminales

En el análisis del marco de referencia temporal (Hudson, 2002, 2006) se consideró el tiempo verbal de la cláusula principal de la unidad terminal que era parte de la emisión infantil. La unidad terminal consiste en una cláusula principal más cualquier cláusula o cláusulas subordinadas (Hunt, 1970; Véliz, 1988).

Los marcos temporales podían adoptar los siguientes tiempos: presente,

pasado, futuro, hipotético e indeterminado. Como se señaló en el capítulo 5, el marco de referencia temporal indeterminado se define por la falta de un verbo conjugado (Hudson, 2002), y el marco de referencia temporal hipotético categoriza los usos de verbos conjugados en modo subjuntivo y las frases condicionales.

c) Términos temporales y conectores

Se atendió a la frecuencia de aparición de los términos temporales y conectores (Sebastian y Slobin, 1994). Los conectores y términos temporales se consideraron a partir de su forma y no del uso semántico.

Se consideraron los siguientes términos temporales y conectores:

c.1) Términos temporales: Se categorizaron como términos temporales los adverbios temporales (ayer) y las frases nominales referidas al tiempo (una tarde), así como los nombres de los días (martes) y la hora (a las tres).

c.2) Conectores aditivos: Se consideró el uso del conector “y” cuando unía eventos o estados. No se consideraron los usos que conectaban participantes.

c.3) Conectores temporales: Los conectores temporales establecían relaciones temporales entre un evento y otro: “después”, “y después”, “cuando”, “entonces”, “luego”. En los casos en los que los niños utilizaban “y después” se contabilizó como un solo conector temporal.

c.4) Conectores adversativos: Se consideraron adversativos los conectores “pero” y “sin embargo”.

c.5) Conectores causales: Se consideró como causal el empleo del conector “porque”.

d) Movimientos cinésicos

Para el análisis de los movimientos cinésicos (Poyatos, 1994) se recurrió a un procedimiento cualitativo, el Método Comparativo Constante (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1991) con el objetivo de elaborar inductivamente un sistema de categorías que dio cuenta de las funciones que cumplían los movimientos cinésicos en las narrativas. Se identificaron los mismos movimientos cinésicos que en las narrativas de eventos futuros (capítulo 5):

e.1) Movimientos de explicitación: Los movimientos cinésicos de explicitación categorizan los usos en ausencia de información verbal o en conjunto con onomatopeyas o términos poco específicos. En estos casos los movimientos permitían explicitar el objeto o acción al que se refería la emisión verbal.

Ejemplo: *Subimos la ((mueve los dedos índice y medio como si subiera una escalera))*

e.2) Movimientos de especificación: Se denominó movimientos cinésicos de especificación a los movimientos que acompañaban un término deíctico.

Ejemplo: *Él me regalo un libro así ((dibuja un cuadrado con el dedo))*

e.3) Movimientos de énfasis: se consideró movimientos de énfasis aquellos movimientos corporales que repetían el término verbal al que acompañaban.

Ejemplo: *Vimos dos hipopótamos enormes ((abre los brazos hacia el costado para dimensionar el tamaño del hipopótamo))*

Para el análisis de las secuencias discursivas que conforman la estructura narrativa, así como para el análisis de los conectores y términos temporales se

construyeron índices en función de la cantidad de secuencias discursivas producidas por el niño. Por su parte, para los marcos de referencia temporal se construyeron índices en función de la cantidad de unidades terminales.

Para testear la significatividad de las diferencias entre los distintos aspectos de las narrativas producidas en cada una de las condiciones se emplearon procedimientos estadísticos. Se recurrió a procedimientos no paramétricos (Friedman y Wilcoxon) cuando no fue posible asumir la normalidad de la muestra.

6.2.3.2. Estudio 2: La construcción interaccional de las narrativas

Como ya se señaló en el análisis de las narrativas de ficción y de eventos futuros, se analizó el proceso de construcción interaccional a través del cual se negocia y construye la narrativa en las condiciones de interacción. Para ello se empleó un procedimiento de análisis cualitativo que combina el Método Comparativo Constante (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1991) con herramientas de la sociolingüística interaccional (Gumperz, 1982) y el análisis de la conversación (Sacks, Schegloff y Jefferson, 1974; Goodwin 2006; Gardner y Forrester, 2010). Por medio de este análisis se construyó un sistema de categorías que permitió dar cuenta de los roles narrativos adoptados por los participantes (Goodwin, 1984, 2007), y el modo de negociación de dichos roles. La definición de estas categorías se llevó a cabo atendiendo a la información verbal, la posición corporal, la dirección de la mirada, la entonación y los movimientos cinésicos. Asimismo, el análisis buscó comprender algunas de las diferencias observadas en los recursos discursivos empleados por los niños en las dos situaciones de interacción.

Por último, se diseñaron diagramas de flujo (Duncan, 2007) que permitieron representar el proceso de construcción interaccional de los relatos.

6.3. Resultados

6.3.1. Estudio 1: Resultados del análisis comparativo de los recursos discursivos en las narrativas de experiencia pasada individuales y en interacción con un par y con un niño mayor

Se presentan los resultados de la comparación del desempeño narrativo individual del niño con su desempeño en las situaciones de interacción con un par y con un niño mayor atendiendo a la estructura narrativa, los marcos de referencia temporal, los términos temporales y conectores y los movimientos cinésicos.

6.3.1.1. La estructura narrativa

Los resultados del análisis comparativo de la estructura narrativa se presentan en la tabla 1.

Tabla 1: Diferencias entre el desempeño individual y las condiciones de interacción con un par y con un niño mayor en las secuencias empleadas en la construcción de la estructura narrativa

	Interacción con un niño mayor (N=20)			Interacción con un par (N=20)			Individual (N=20)		
	Media	Mediana	DE	Media	Mediana	DE	Media	Mediana	DE
Sec. organizadas temporalmente	0,14	0	0,18	0,29	0,28	0,26	0,46	0,45	0,36
Sec. descriptivas	0,47	0,5	0,34	0,37	0,35	0,29	0,19	0,1	0,25
Sec. enumerativas	0,32	0,18	0,35	0,33	0,36	0,28	0,29	0,16	0,35
Sec. explicativas	0,06	0	0,22	0,008	0	0,03	0	0	0

Como se pone de manifiesto en la tabla 1 en ambas condiciones de interacción los niños pequeños empleaban en mayor medida secuencias descriptivas

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

(Interacción con niño mayor: 0,47; interacción con par: 0,37), en segundo lugar secuencias enumerativas (Interacción con niño mayor: 0,32; interacción con par: 0,33), luego secuencias organizadas temporalmente (Interacción con niño mayor: 0,14; interacción con par: 0,29), y en menor medida secuencias explicativas (Interacción con niño mayor: 0,06; interacción con par: 0,008). En la condición individual se observó un patrón distinto. En efecto, los niños empleaban en mayor medida secuencias organizadas temporalmente (0,46), luego secuencias enumerativas (0,29), en tercer lugar secuencias descriptivas (0,19) y no se observaron secuencias explicativas.

La comparación entre las condiciones mostró que los niños empleaban mayor cantidad de secuencias organizadas temporalmente en la condición individual (0,46), en segundo en la condición de interacción con un par (0,29) y en menor medida cuando narraban con un niño mayor (0,14). La prueba no paramétrica Friedman puso de manifiesto diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2_{(2)} = 10,97$, $p < ,01$). Al aplicar la prueba de Wilcoxon como medida post-hoc, corrigiendo el nivel de significación de acuerdo con la corrección de Bonferroni, se encontró que existían diferencias estadísticamente significativas únicamente entre la condición de interacción con un niño mayor y la condición individual ($p < ,01$).

La tabla 1 pone de manifiesto que las secuencias descriptivas eran empleadas en mayor medida en la condición de interacción con un niño mayor (0,47), en segundo lugar en la interacción con un par (0,37), y por último en la condición individual (0,19). Se empleó la prueba ANOVA de medidas repetidas en tanto que fue posible asumir la normalidad de la muestra. Los resultados pusieron de manifiesto diferencias estadísticamente significativas ($F(2,38) = 5,81$, $MSE = ,06$, $p < ,01$). La prueba Bonferroni como medida post-hoc puso de manifiesto diferencias estadísticamente significativas únicamente entre la condición individual y la condición de interacción con un niño mayor ($p < ,01$).

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

En relación con las secuencias enumerativas se encontró que estas eran empleadas en casi igual medida en la condición de interacción con un par (0,33) y la condición de interacción con un niño mayor (0,32) y en menor medida en la condición individual (0,29). No se observaron diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2_{(2)} = 0,26, p = ,87$).

La tabla 1 muestra que las secuencias explicativas eran empleadas en mayor medida en la condición de interacción con un niño mayor (0,06), en segundo lugar cuando narraban con un par (0,008) y no se identificaron usos en la condición individual. El análisis estadístico no mostró diferencias estadísticamente significativas (Friedman $\chi^2_{(2)} = 2, p = ,36$).

Los resultados de las narraciones no enmarcadas temporalmente en el evento foco se presentan en la tabla 2.

Tabla 2: Diferencias entre el desempeño individual y las condiciones de interacción con un par y con un niño mayor en la inclusión de narraciones no enmarcadas temporalmente en el evento foco

	Interacción con un niño mayor (N=20)			Interacción con un par (N= 20)			Individual (N= 20)		
	Media	Mediana	DE	Media	Mediana	DE	Media	Mediana	DE
Narraciones de eventos relacionados	0,1	0	0,3	0,35	0	0,67	0,1	0	0,3
Desvíos temáticos	0,05	0	0,22	0,05	0	0,22	0,05	0	0,22

La tabla 2 muestra que los niños empleaban mayor cantidad de narraciones de eventos relacionados cuando narraban con un niño de igual edad (0,35) que en las otras dos condiciones (interacción con un niño de 12 años: 0,1; individual: 0,1). No se observaron diferencias estadísticamente significativas (Friedman: χ^2

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

(2) = 2,25, p = ,32).

En relación con los desvíos temáticos se observó que los niños empleaban este tipo de narración en igual medida en todas las condiciones (0,05).

6.3.1.2 Marcos de referencia temporal

Los resultados del análisis de los marcos de referencia temporal que adoptaban las unidades terminales de las narrativas se presentan en la tabla 3.

Tabla 3: Diferencias entre el desempeño individual, en interacción con un niño mayor y con un par en los marcos de referencia temporal empleados en las narrativas

	Interacción con un niño mayor (N=20)			Interacción con un par (N= 20)			Individual (N= 20)		
	Media	Mediana	DE	Media	Mediana	DE	Media	Mediana	DE
Presente	0,15	0,6	0,2	0,08	0	0,13	0,03	0	0,05
Pasado	0,58	0,61	0,26	0,73	0,73	0,15	0,74	0,79	0,22
Futuro	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Hipotético	0,02	0	0,06	0	0	0	0,001	0	0,008
Indeterminado	1,95	1	3,34	0,18	0,15	0,15	0,17	0,13	0,13

En la tabla 3 es posible observar que en la condición individual y de interacción con un par los niños empleaban mayor cantidad de marcos de referencia temporal pasada (interacción con un par: 0,73; individual: 0,74), en segundo lugar, marcos indeterminados (interacción con un par: 0,18; individual: 0,17), y luego, marcos de referencia presente (interacción con un par: 0,08; individual: 0,03). Mientras que en la condición individual se registró un uso muy escaso de marcos hipotéticos (0,001), en la condición de interacción con un par no se registró ningún uso. Por último, en ninguna de las dos condiciones se

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

registraron marcos de referencia futuro. Por su parte, como muestra la tabla 3, en la condición de interacción con un niño mayor se observó un patrón levemente diferente. El marco de referencia mayormente empleado era el indeterminado (1,95), en segundo lugar el pasado (0,58), seguido por el presente (0,15), en cuarto lugar se observaron marcos hipotéticos (0,02) y no se observaron usos de marcos futuros.

La comparación entre las condiciones puso de manifiesto que los niños empleaban mayor cantidad de unidades terminales con marcos de referencia presente en la condición de interacción con un niño mayor (0,15), en segundo lugar cuando interactuaban con un par (0,08) y en menor medida en la condición individual (0,03). Sin embargo, la prueba Friedman no mostró diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2_{(2)} = 4,83$, $p = ,09$).

Se encontró que los niños empleaban marco de referencia temporal pasado en mayor medida en la condición individual (0,74) y en la condición de interacción con un par (0,73) que en la condición de interacción con un niño mayor (0,58). Se realizó una prueba ANOVA de medidas repetidas que puso de manifiesto diferencias estadísticamente significativas ($F(2,38) = 3,63$, $MSE = 0,04$, $p < ,05$). Sin embargo, la prueba Bonferroni como medida post-hoc no mostró diferencias estadísticamente significativas entre las condiciones.

El marco de referencia temporal futuro, tal como se observa en la tabla 3, no era empleado por los niños en ninguna de las tres condiciones.

En relación con el marco hipotético se encontró un mayor uso en la condición de interacción con un niño mayor (0,02), en menor medida en la condición individual (0,001) y no se observaron usos en la interacción con un par. La prueba Friedman no mostró diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2_{(2)} = 3,5$, $p = ,17$).

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

Por último, el marco de referencia indeterminado era empleado en mayor medida cuando los niños narraban con un niño mayor (1,95) que cuando lo hacían con un par (0,18) o en la condición individual (0,17). La prueba ANOVA de medidas repetidas puso de manifiesto diferencias estadísticamente significativas ($F(1,19) = 5,73$, $MSE = 7,26$, $p < ,05$). Al aplicar la prueba Bonferroni como medida post-hoc se encontraron diferencias estadísticamente marginales únicamente entre la condición individual y la condición de interacción con un niño mayor ($p < ,08$).

6.3.1.3. Términos temporales y conectores

En la tabla 4 se presenta el análisis comparativo de los términos temporales y conectores empleados por los niños en las tres condiciones.

Tabla 4: Diferencias entre el desempeño individual, en interacción con un niño mayor y con un par en los términos temporales y conectores empleados

	Interacción con un niño mayor (N=20)			Interacción con un par (N= 20)			Individual (N= 20)		
	Media	Mediana	DE	Media	Mediana	DE	Media	Mediana	DE
Términos temporales	0,04	0	0,12	0,2	0	0,41	0,08	0	0,24
Conectores aditivos	0,09	0	0,18	0,42	0,29	0,48	0,76	0,41	0,9
Conectores temporales	0,08	0	0,22	0,28	0	0,41	1,06	0,7	1,3
Conectores adversativos	0,02	0	0,07	0,12	0	0,18	0,1	0	0,2
Conectores causales	0,03	0	0,11	0,13	0	0,24	0,03	0	0,12

La tabla 4 pone en evidencia que en las dos condiciones de interacción los niños empleaban en mayor medida conectores aditivos (interacción con un niño mayor: 0,09; interacción con un par: 0,42), en segundo lugar conectores

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

temporales (interacción con un niño mayor: 0,08; interacción con un par: 0,28), seguido por términos temporales (interacción con un niño mayor: 0,04; interacción con un par: 0,2), en menor medida conectores causales (interacción con un niño mayor: 0,03; interacción con un par: 0,13) y por último conectores adversativos (interacción con un niño mayor: 0,02; interacción con un par: 0,12). Por su parte, en la condición individual se encontró un patrón distinto. Los niños empleaban en mayor medida conectores temporales (1,06), luego conectores aditivos (0,76), en tercer lugar conectores adversativos (0,1), en cuarto lugar términos temporales (0,08) y en menor medida conectores causales (0,03).

La comparación entre las condiciones puso de manifiesto que los niños empleaban mayor cantidad de términos temporales cuando narraban con un par (0,2), luego cuando lo hacían con un niño mayor (0,08) y en menor medida cuando narraban en la situación individual (0,03). Sin embargo, la prueba no paramétrica Friedman no mostró diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2_{(2)} = 3,8, p = ,14$).

Tal como muestra la tabla 4, los conectores aditivos eran empleados en mayor medida en la condición individual (0,76), seguido por la condición de interacción con un par (0,42) y por último cuando interactuaban con un niño mayor (0,09). El análisis estadístico empleado puso de manifiesto diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2_{(2)} = 8,94, p < ,05$). La prueba de Wilcoxon como medida post-hoc, corrigiendo el nivel de significación de acuerdo con la corrección de Bonferroni, mostró diferencias estadísticamente significativas entre la condición individual y la de interacción con un niño mayor ($p < ,05$), así como entre la condición de interacción con un par y la condición de interacción con un niño mayor ($p < ,05$).

Se observó que los conectores temporales eran empleados en mayor medida en la condición individual (1,06), en segundo lugar cuando los niños

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

interactuaban con un par (0,28) y en menor medida cuando lo hacían con un niño mayor (0,08). La prueba Friedman puso de manifiesto diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2_{(2)} = 13,48$, $p < 0,01$). Al aplicar la prueba Wilcoxon como medida post-hoc, corrigiendo el nivel de significación de acuerdo con la corrección de Bonferroni, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre la condición individual y la condición de interacción con un niño mayor ($p < ,01$) y diferencias estadísticamente marginales entre la condición individual y la condición de interacción con un par ($p < ,07$).

Por su parte, los conectores adversativos eran empleados en mayor medida en la condición de interacción con un par (0,12), luego en la condición individual (0,1) y en menor medida cuando interactuaban con un niño mayor (0,02). Sin embargo, la prueba Friedman no mostró diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2_{(2)} = 3,69$, $p = ,15$).

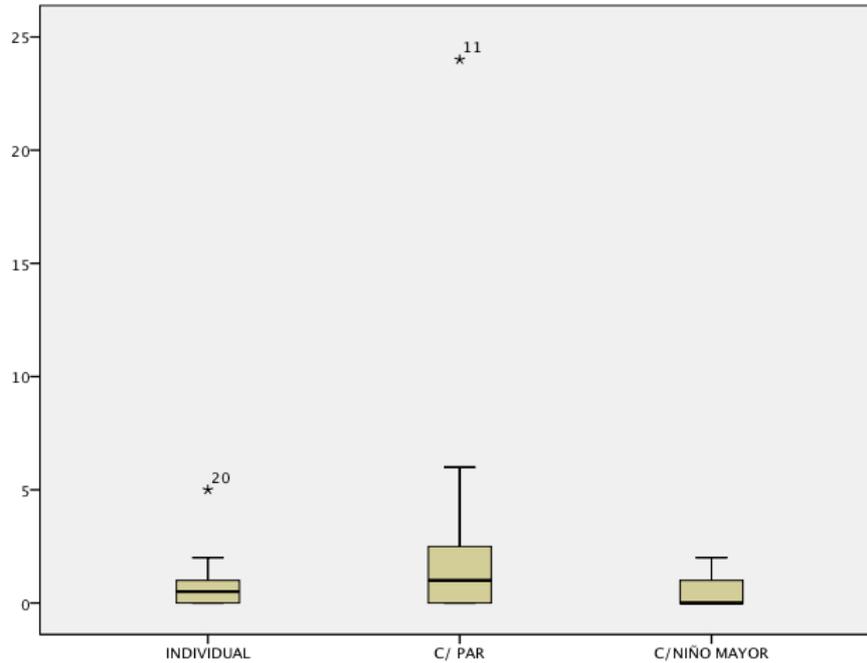
En relación con los conectores causales se observó un mayor uso en la interacción con un par (0,13) que en las otras dos condiciones (interacción con niño mayor: 0,03; individual: 0,03). El análisis estadístico empleado mostró diferencias estadísticamente marginales (Friedman $\chi^2_{(2)} = 5,2$, $p < ,07$).

6.3.1.4 Movimientos cinésicos

En el gráfico 1 se presenta la comparación del uso de movimientos cinésicos por parte de los niños en las tres condiciones.

Gráfico 1: Diferencias entre el desempeño individual, en interacción con un niño mayor y con un par en el uso de movimientos cinésicos

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS



El gráfico 1 muestra que los niños empleaban mayor cantidad de movimientos cinésicos cuando interactuaban con un niño de la misma edad (Media: 2,55 Mediana: 1 DE: 5, 31) que cuando narraban en la condición individual (Media: 0,8 Mediana: 0,5 DE: 1,19) o en interacción con un niño mayor (Media: 0,4 Mediana: 0 DE: 0,68). La prueba Friedman mostró diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2_{(2)} = 8,27, p < ,05$). Al aplicar la prueba de Wilcoxon como medida post-hoc, corrigiendo el nivel de significación de acuerdo con la corrección de Bonferroni, se encontraron diferencias estadísticamente significativas únicamente entre la condición de interacción con un niño mayor y la condición de interacción con un par ($p < ,05$).

A continuación se realizó un análisis comparativo de los distintos tipos de movimientos cinésicos identificados: movimientos de explicitación, movimientos de especificación y movimientos de énfasis. Los resultados se presentan en la tabla 5.

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

Tabla 5: Diferencias entre el desempeño individual, en interacción con un niño mayor y con un par en los tipos de movimientos cinésicos

	Interacción con un niño mayor (N=20)			Interacción con un par (N= 20)			Individual (N= 20)		
	Media	Mediana	DE	Media	Mediana	DE	Media	Mediana	DE
Mov. de explicitación	0	0	0	0,05	0	0,22	0,1	0	0,3
Mov. de especificación	0,2	0	0,4	0,6	0	1,7	0,3	0	0,5
Mov. de énfasis	0,2	0	0,5	2	1	0,3	0,4	0	0,99

Como se pone de manifiesto en la tabla 5 tanto en la condición de interacción con un niño de igual edad como en la condición individual los niños empleaban mayor cantidad de movimientos destinados a enfatizar su relato (Interacción con par: 2; Individual: 0,4) en segundo lugar, movimientos que les permitían especificar los términos deícticos empleados (Interacción con par: 0,6; Individual: 0,3), y por último movimientos que daban lugar a una mayor explicitación de la emisión verbal (Interacción con par: 0,05; Individual: 0,1). En la condición de interacción con un niño mayor se encontró un patrón diferente. En efecto, los movimientos de especificación y de énfasis eran empleados en igual medida (0,2) y no se registraron movimientos de explicitación.

La comparación entre las condiciones mostró que los niños empleaban mayor cantidad de movimientos de explicitación en la condición individual (0,1) que en la interacción con un par (0,05) y, como ya se señaló, no se observaron usos de este tipo de movimiento en la interacción con un niño mayor. El análisis estadístico empleado no mostró diferencias estadísticamente significativas (Prueba Friedman $\chi^2_{(2)} = 2$, $p = ,36$).

Con respecto a los movimientos de especificación se observó un mayor uso

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

cuando los niños narraban con un par (0,63), en segundo lugar cuando lo hacían en la condición individual (0,3) y en menor medida en la interacción con un niño mayor (0,2). Sin embargo, al aplicar la prueba Friedman no se observaron diferencias estadísticamente significativas.

Por último, como pone en evidencia la tabla 5, los niños empleaban los movimientos de énfasis en mayor medida cuando interactuaban con un par (2,00), luego cuando narraban en la condición individual (0,4) y en menor medida cuando lo hacían en interacción con un niño mayor (0,2). La prueba Friedman puso de manifiesto diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2_{(2)} = 11,37, p < ,01$). La prueba de Wilcoxon como medida post-hoc, corrigiendo el nivel de significación de acuerdo con la corrección de Bonferroni, mostró diferencias estadísticamente significativas únicamente entre la condición de interacción con un niño de igual edad y la condición de interacción con un niño mayor ($p < ,05$).

6.3.2 Estudio 2: Resultados del análisis de los procesos interaccionales en la construcción de una narrativa de un evento pasado en situaciones de interacción con niños de igual edad y con niños mayores

Los resultados del análisis de la construcción interaccional de las narrativas de experiencia pasada comprenden el análisis de los roles narrativos que adoptan los niños en la condición de interacción con un niño mayor y con un niño de igual edad, así como el proceso a través del cual los niños negocian dichos roles (6.3.2.1). En segundo lugar, se presentan los diagramas de flujo diseñados para graficar el proceso de construcción narrativa (6.3.2.2).

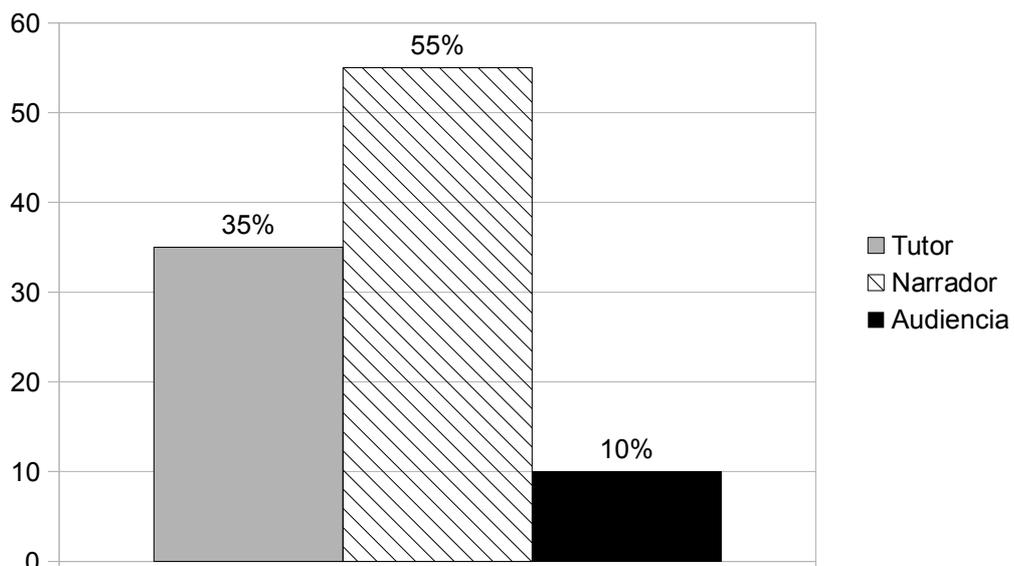
6.3.2.1. Los roles narrativos

6.3.2.1.1. Los roles narrativos adoptados por los niños en la condición de interacción con un niño mayor

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

Como ya se señaló en los capítulos 4 y 5 el análisis interaccional de los relatos permitió identificar distintos roles narrativos adoptados por los niños. Así, en la condición de interacción con un niño mayor los niños pequeños adoptaban roles de narrador y de audiencia, y los mayores, roles de tutor, de narrador y de audiencia. Sin embargo, los resultados del análisis interaccional de las narrativas de un evento pasado pusieron de manifiesto diferencias con los resultados del análisis de las narrativas de ficción y de un evento futuro, presentados en los capítulos 4 y 5. En efecto, mientras que, como se señaló en los capítulos anteriores tanto en las narrativas de un evento futuro como en los relatos de ficción los niños mayores tendían a adoptar en la mayoría de los casos roles de tutores y a andamiar la producción del niño pequeño, en los relatos de experiencia pasada los niños mayores tendían a asumir roles de narrador, tal como se muestra en el gráfico 2.

Gráfico 2: Roles adoptados por los niños mayores en las narrativas de un evento pasado producidas en la condición de interacción con un niño mayor

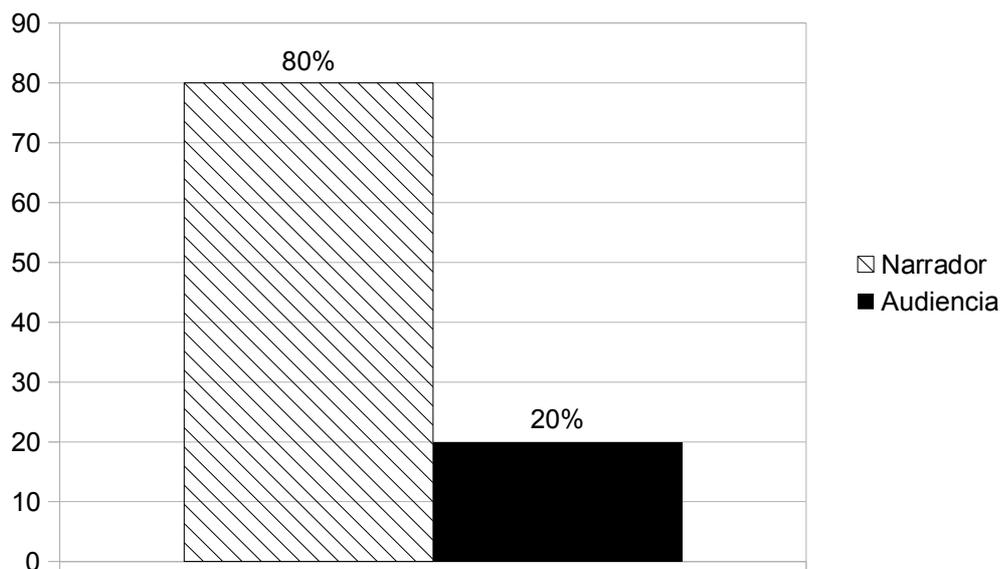


LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

El gráfico 2 pone en evidencia que los niños mayores asumían en mayor medida roles de narradores (55%), en menor medida roles de tutores (35%) y en un porcentaje muy reducido roles de audiencia (10%).

A su vez, como se muestra en el gráfico 3 a continuación, los niños pequeños también adoptaban en mayor medida roles de narrador.

Gráfico 3: Roles adoptados por los niños pequeños en las narrativas de un evento pasado producidas en la condición de interacción con un niño mayor.



El gráfico 3 pone de manifiesto que los niños asumían en la mayoría de los casos roles de narrador (80%) y en menor medida roles de audiencia (20%).

En el ejemplo 1 se presenta el intercambio entre Mía (4 años) y Abril (12) en el que ambas niñas adoptan el rol de narrador.

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

Ejemplo 1: Mía (4 años) y Abril (12 años)

1 INVESTIGADORA: qué hicieron en el museo/

2 MIA: a mí me gustó::: la bolsita

3 INVESTIGADORA: la/

4 MIA: la bolsita la que está eso:: con semillas para comer ^{imagen 1}

5 INVESTIGADORA: a:: la bolsita

6 ABRIL: y vimos en una vidriera el arma de los aborígenes

7 INVESTIGADORA: m::::

8 ABRIL: lo primero nos organizamos allá cerca de los baños de ahí nos juntamos en grupo y subimos para arriba y nos decían que cuando estábamos subiendo la escalera que los indios hacían a cada rato eso de subir y bajar la montaña para ir a cultivar ^{imagen 2}

9 INVESTIGADORA: m::::

10 ABRIL: después qué más/

[a MÍA-----]

11 MIA: nos fuimos

12 ABRIL: después nos fuimos ya/ ^{imagen 3}

13 MÍA: ((asiente))

14 ABRIL: o qué hicimos/ nos sentamos en el piso y nos mostró- empezaban a mostrar

[a MÍA-----] [a INVESTIGADORA-----]

imágenes de lo que hacían los indios (.) había como un como una cosa que era así ((mueve la mano derecha formando un semicírculo sobre la mesa)) que tenía que era para enganchar las cosas en la llama

15 INVESTIGADORA: m::::

16 ABRIL: después teníamos que ir a subir las escaleras para ir a ver una vidriera y en una vidriera había una señora que estaba cultivando ((mueve la mano hacia adelante con el puño cerrado como si tirara algo)) me parece que tiraba las semillas algo así (.)

[a INVESTIGADORA]

nada más /

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

[a MÍA]

17 MIA: no ((niega))

18 ABRIL: no querés contar nada vos/

19 MIA: m:\m:\ ((niega)) ^{imagen 4}

20 ABR: no/ (.) bueno nada más me parece

[a MÍA----] [a INVESTIGADORA]

Imagen 1



Imagen 2



Imagen 3



Imagen 4



En el intercambio entre Mía y Abril, Mía, la niña pequeña, inicia el relato dirigiendo la mirada a la investigadora y contando qué le gustó del museo -turno 2, a mí me gustó::: la bolsita-. Abril continúa narrando los objetos que vieron -turno 6, y vimos en una vidriera el arma de los aborígenes-. El conector

aditivo “y” con el que Abril introduce su emisión permite pensar que se trata de una continuación del relato iniciado por Mía y no de una narrativa independiente. En este sentido, es interesante que en el turno 8 la niña mayor retrocede en el tiempo para iniciar el relato en el comienzo del evento –*lo primero nos organizamos allá cerca de los baños*-. Es posible pensar que la elección por comenzar manteniendo el tema -los objetos que vieron- iniciado por Mía, y solo después organizar el relato temporalmente, esté relacionado con no desacreditar la narrativa de Mía. De esta manera Abril acepta la organización propuesta por la niña pequeña, pero luego propone otra manera de estructurar el relato.

En esta primera parte del intercambio es posible observar ciertos indicadores que permiten pensar que ambas niñas adoptan el rol de narrador. En primer lugar, cada una aporta información sin que la otra niña la haya elicitado; en segundo lugar, ambas dirigen la mirada a la niña que tiene el turno de habla, y a su vez aquella que narra dirige la mirada a la investigadora. Sin embargo, en el turno 10 se produce un cambio, Abril se dirige a Mía elicitando información –*después qué más*-. Mía responde –*nos fuimos*-. Abril, entonces, repite la emisión de Mía en un tono ascendente que cuestiona la información proporcionada por la niña –*después nos fuimos ya*-, Mía reafirma su emisión –*((asiente))*-. La niña mayor vuelve a cuestionar la afirmación de Mía, preguntando por lo que hicieron –*o qué hicimos*-, pero, sin dejar tiempo para que la niña responda, se dirige a la investigadora y narra las acciones que realizaron –*nos sentamos en el piso*-. Si bien se podría pensar que en esta secuencia Abril adopta un rol de tutora, cabe señalar que la pregunta con la que elicitó la información es muy general. En este sentido, la pregunta parecería estar destinada a otorgarle el turno de habla a la niña con el objeto de construir una narrativa en colaboración, y no en andamiar el relato de Mía. Esto también permitiría explicar el hecho de que frente a la respuesta de Mía que parecería dar por concluida la narrativa sobre el evento pasado, Abril no continúa intentando elicitar información sino que prosigue con el relato.

Abril mantiene el turno de habla narrando las actividades del museo. En el final del turno 16 vuelve a dirigirse a Mía otorgándole, a través de una pregunta, el turno de habla – *nada más*/-, pero Mía no toma el turno. A continuación, la pregunta que formula Abril en el turno 18 -*no querés contar nada vos*/- permite pensar, en consonancia con lo señalado anteriormente, que no se trata de un intercambio entre una tutora y una narradora, sino entre dos narradoras. En efecto, Abril no elicitaba una información particular, sino que le pregunta a la niña si no quiere aportar información a la narrativa.

Cabe señalar que si bien se produce una situación desigual en la cantidad de información que aporta cada una de las niñas, Mía no parece cuestionar esta situación. En efecto, la niña pequeña no interrumpe el relato de Abril, le dirige todo el tiempo la mirada, y en el final del intercambio, cuando decide no continuar el relato -turno 19-, le sonríe a la niña mayor -imagen 4-. Es posible pensar que Mía fluctúa entre un rol de narradora y un rol de audiencia. Comienza adoptando un rol de narradora, tal como se señaló al comienzo del análisis, pero a medida que transcurre el relato parece interesarse más por lo que cuenta su compañera. Abril, sin embargo, no parece adjudicarle el rol de audiencia, sino el de narradora, ya que le dirige la mirada a Mía para otorgarle el turno de habla, y a la investigadora-audiencia para narrar el evento pasado.

En este sentido, cabe pensar que la menor participación de Mía en el relato no está dada porque Abril no le permita narrar, sino porque Mía está interesada en escuchar la narrativa de Abril. En efecto, el mantenimiento de la mirada a Abril -imagen 2- da cuenta de un interés por el relato. Asimismo, cabe señalar que la niña mayor muestra interés en narrar su experiencia, ya que despliega una narrativa detallada, con diversos recursos verbales que le permiten organizar las secuencias temporales, así como movimientos cinésicos.

La mayor adopción de roles de narrador por parte de los niños mayores, y el

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

interés de los pequeños por escuchar el relato, permitiría dar cuenta del menor uso por parte de los niños pequeños de recursos para configurar una narrativa de experiencia pasada en esta condición; recursos tales como conectores temporales y aditivos, así como de un menor empleo de secuencias organizadas temporalmente, como se señaló en el análisis cuantitativo de estas narrativas presentado en el estudio 1.

En los casos en los que los niños adoptaban roles de tutores eran ellos los que organizaban temporalmente el relato narrando la sucesión de acciones y elicitan en los pequeños secuencias enumerativas y descriptivas, tal como se muestra en el intercambio entre Priscila (4 años) y Aylén (12 años).

Ejemplo 2: Priscila (4 años) y Aylén (12 años)

1 INVESTIGADORA: qué hicieron en el museo /

2 AYLÉN: qué había en el museo / qué vimos / te acordás/

[a PRISCILA]

3 PRISCILA: e::: la sal los collares el coso para tejer

4 INVESTIGADORA: ajá

5 PRISCILA: y también una una caracola

6 AYLÉN: y qué pasaba con la caracola / qué hacía /

[a PRISCILA]

7 PRISCILA: te la ponés xxx si te lo pones en los oídos se escucha el mar

8 INVESTIGADORA: buenísimo (.) y qué mas hicieron /

9 AYLÉN: la chica nos explicó cómo:: que se trasladaban de un lugar a otro

[a INVESTIGADORA]

10 INVESTIGADORA: ajá

11 AYLÉN: que no se quedaban que iban a otras tierras e intercambiaban objetos (.)

[a INVESTIGADORA]

qué objetos/ qué intercambiaban te acordás /

[a PRISCILA]

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

12 PRISCILA: la comida (.) y con los camellos daban una campana para que para que:: que todos los que para que todas las llamas le sigan

13 AYLÉN: m::j\ las llamas llevaban los objetos

[a PRISCILA]

14 INVESTIGADORA: y algo más hicieron/

15 AYLÉN: ella estuvo dibujando cuando pasamos por las vidrieras dibujaba lo que más le gustaba primero buscábamos los materiales y después los dibujábamos

[a INVESTIGADORA]

Aylén asume desde el comienzo un rol de tutora. En efecto, en el turno 2 la niña reformula la pregunta de la investigadora *-qué hicieron en el museo/-* dirigiéndose a la niña pequeña *-te acordás /-* y focalizando la pregunta no en qué hicieron sino en que vieron *-qué había en el museo / qué vimos-*, elicitando así una secuencia enumerativa. Priscila responde enumerando los objetos del museo *-e:: la sal los collares el coso para tejer-*, empleando para ello un marco de referencia indeterminado que se apoya en el verbo empleado por Aylén en la elicitación. Aylén, luego, elicitó una descripción de uno de los objetos nombrados por Priscila *-y qué pasaba con la caracola / qué hacía /-*.

En el turno 8 cuando la investigadora pide más información sobre lo que hicieron es Aylén la que responde narrando las acciones que realizaron *-la chica nos explicó como se trasladaban-*. Luego vuelve a elicitó una enumeración de objetos por parte de Priscila *-qué objetos/ qué intercambiaban te acordás/-*. Priscila responde proporcionando la información solicitada *-la comida (.) y con los camellos daban una campana para que para que:: que todos los que para que todas las llamas le sigan-*. Aylén retroalimenta la respuesta reorganizando la información brindada por la niña *-las llamas llevaban los objetos-*. A continuación, la investigadora vuelve a pedir información sobre el museo y Aylén responde proporcionando la secuencia de acciones organizada por medio de conectores temporales *-ella estuvo*

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

dibujando cuando pasamos por las vidrieras dibujaba lo que más le gustaba primero buscábamos los materiales y después los dibujábamos-.

El intercambio entre Priscila y Aylén permitiría dar cuenta del interés de los niños mayores por relatar el evento, aún cuando buscasen elicitación de la participación del niño pequeño. A su vez, la elicitación de secuencias descriptivas y enumerativas permite comprender la mayor ocurrencia de este tipo de secuencias, así como de marcos de referencia temporal indeterminado por parte de los niños pequeños en esta condición, tal como fue señalado en el análisis de la coherencia narrativa (estudio 1).

Por otra parte, como se puso de manifiesto en el análisis cuantitativo de las secuencias empleadas en la configuración de la estructura narrativa, los niños empleaban mayor cantidad de secuencias explicativas en la condición de interacción con un niño mayor. En el intercambio entre Brian (4 años) y Karen (12 años) que se presenta a continuación es posible observar un ejemplo de uso de este tipo de secuencias.

Ejemplo 3: Brian (4 años) y Karen (12 años)

1 INVESTIGADORA: bueno me cuentan qué hicieron en el museo

2 KAREN: subimos en el micro bajamos allá tipo nueve en la puerta entramos por una puerta grande y fuimos para el fondo (.) había un patio y al costado estaba un baño después de ahí subimos para arriba que había una sola sección ese día y de ahí vimos los mayas-

3 BRIAN: que es sección [: sección] /

[a INVESTIGADORA]

4 KAREN: sección

5 INVESTIGADORA: secciones y:: partes partes del museo

Como se pone de manifiesto en el ejemplo 3, Karen, la niña mayor, asume un rol de narradora y Brian de audiencia. Karen inicia el relato narrando las

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

secuencias de acciones que realizaron en la visita al museo - *subimos en el micro bajamos allá tipo nueve en la puerta entramos por una puerta grande y fuimos para el fondo había un patio y al costado estaba un baño después de ahí subimos para arriba que había una sola sección ese día y de ahí vimos los mayas-*. En su relato, Karen emplea un término -sección- que el niño pequeño parece desconocer. En efecto, Brian en el turno siguiente emplea una secuencia explicativa en la que pregunta por la definición del término empleado por Karen -*qué es sección [:sección]-*.

En otros casos también se observó que los niños pequeños empleaban movimientos cinésicos para pedir información sobre un término, tal como se muestra en el intercambio a continuación.

Ejemplo 4: Sebastián (4 años) y Erica (12 años)

1 INVESTIGADORA: cómo les fue en el museo/

2 ERICA: contále Sebastián (.) qué te gustó/

3 SEBASTIÁN: la hacha

4 INVESTIGADORA: m::j::

5 ERICA: qué más/

6 SEBASTIÁN: lo que era atí [:así] ((dibuja con el dedo sobre la mesa)) ^{imagen 5}

7 ERICA: la sandalia/

8 SEBASTIÁN: no una botita parecía una botita / para comer ((repite el gesto))

9 ERICA: A:: los maíces (.) la comida que comían ellos

Imagen 5



Erica al comienzo del intercambio elicitó información por parte de Sebastián *-contále Sebastián (.) qué te gustó/-*. El niño comienza a enumerar objetos y se detiene porque le falta un término *-lo que era atí [:así] -*. Apela entonces a un movimiento cinésico de especificación para completar su emisión *-imagen 5-*. El movimiento resulta vago y Erica proporciona una opción *-la sandalia/-* que no es la correcta. Sebastián en el turno siguiente provee una descripción del objeto *- no una botita parecía una botita / para comer-* y vuelve a repetir el movimiento cinésico. Erica parece entender y responde con el término que solicita el niño *-A::: los maíces (.) la comida que comían ellos -*.

El empleo de movimientos cinésicos como un modo de obtener información por parte del niño mayor permitiría comprender las diferencias encontradas en los tipos de movimientos cinésicos empleados en cada condición. En efecto, a diferencia de las otras condiciones, cuando los niños interactuaban con un niño mayor, los movimientos de especificación eran, junto con los movimientos de énfasis, el tipo de movimiento empleado en mayor medida.

6.3.2.1.2. Los roles narrativos adoptados por los niños en la condición de interacción con un niño de igual edad

A diferencia de las narrativas producidas en la condición de interacción con un niño mayor, en la condición de interacción con un par se observaron características similares a las observadas en la producción de narrativas futuras y de ficción, tanto en los roles como en los recursos discursivos empleados en la negociación de la narración. En efecto, el análisis cualitativo mostró que los niños tendían a adoptar en la mayoría de los casos roles de narrador y en muchos casos lograban negociar la construcción conjunta del relato, tal como se muestra en el intercambio a continuación.

Ejemplo 5: Sebastián (4 años) y Gabriel (4 años)

1 GABRIEL: primero fuimos al baño después vimos los animales (.) después [:

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

después] vimo [: vimos] el mono la cebra-

2 SEBASTIÁN: el monito que estaba comiendo manana [: banana] ^{imagen 6}

[a GABRIEL]

3 GABRIEL: sí

[a SEBASTIÁN]

4 SEBASTIÁN: y el otro mono que estaba comiendo manzana

[a GABRIEL]

5 GABRIEL: el el mono que se subía ((señala para arriba con el dedo)) al a la al:::

6 SEBASTIÁN: al portón

7 GABRIEL: sí

8 SEBASTIÁN: y y se subía se subía ((levanta el brazo))

9 GABRIEL: ((levanta el brazo)) ^{imagen 7}

10 GABRIEL: se subía y se subía ((levanta el brazo))

11 SEBASTIÁN: ((deja caer el brazo de forma brusca sobre la mesa))

12 GABRIEL: y se cayó ((deja caer el brazo de forma brusca sobre la mesa))

13 SEBASTIÁN: hasta arriba ((levanta la mano))

14 GABRIEL: hasta arriba y se cayó al pasto y no sé dónde estaba

15 INVESTIGADORA: u::::

16 SEBASTIÁN: y después se fue a buscar muchas veces banana

[a GABRIEL]

17 GABRIEL: sí porque:::

[a SEBASTIÁN]

18 SEBASTIÁN: porque tiene mucha hambre

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

Imagen 6



Imagen 7



En el fragmento de intercambio que se presenta en el ejemplo 5, Gabriel inicia narrando una secuencia de acciones *-primero fuimos al baño después vimos los animales (.) después [: después] vi el mono la cebra-*. Sebastián lo interrumpe y retoma uno de los animales nombrados para describir la acción que realizaba dicho animal *-el monito que estaba comiendo manana [: banana]-*. Cabe señalar que, tal como se muestra en la imagen 6, cuando Sebastián interrumpe lo hace dirigiendo la mirada a Gabriel. Esto podría interpretarse como un indicador de una propuesta de relato conjunto y no como un intento por tomar el turno de habla y ocupar el lugar de narrador. Gabriel asiente, y Sebastián se refiere a otro mono que realizaba una acción similar. Gabriel, entonces, empleando una construcción sintáctica similar a la de su compañero *-el mono que se subía-* describe otro tipo de acción realizada por el mono que da lugar al despliegue por parte de ambos niños de una secuencia organizada temporalmente.

Resulta interesante el hecho de que en la construcción de la secuencia narrativa cada uno de los niños aporta un elemento nuevo -verbal o no verbal- y su compañero lo retoma en el turno siguiente y le agrega nueva información. Así por ejemplo, en el turno 5 Gabriel introduce la acción de subir y la acompaña de un movimiento cinésico con la mano *-((señala para arriba con el dedo))-*. En el turno 8, Sebastián repite la información verbal aportada por

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

Gabriel pero en lugar de realizar un movimiento cinésico con la mano lo realiza con todo el brazo *-y y se subía se subía ((levanta el brazo))-*. En el turno 11 Sebastián deja caer el brazo de forma brusca sobre la mesa representando probablemente lo que le ocurrió al mono, pero no incluye información verbal. En el turno siguiente Gabriel repite el movimiento cinésico y le agrega la información verbal *-y se cayó-*. Finalmente, en el turno 16 Sebastián concluye la secuencia de acciones del mono *-y después se fue a buscar muchas veces banana-*. A continuación Gabriel introduce una relación causal *-porque:::-* que sin embargo, la prolongación del sonido final parecería indicar que no sabe como continuar. Sebastián recupera la emisión de Gabriel y la completa *-porque tiene mucha hambre-*.

Los movimientos cinésicos que emplean Sebastián y Gabriel parecen estar destinados a dramatizar los eventos narrados, otorgándole mayor performatividad al relato. En algunos casos estos movimientos les permiten a los niños explicitar las acciones realizadas por los personajes de la narrativa – turno 11, *((deja caer el brazo de forma brusca sobre la mesa))-*, y en otros enfatizar las acciones – turno 10, *se subía ((levanta el brazo))-*.

En otras situaciones los movimientos cinésicos, si bien también eran empleados para dramatizar los eventos, esta dramatización parecería estar destinada a negociar la construcción del relato en contextos de disputa, tal como se muestra en el intercambio entre Demián y Facundo (ejemplo 6).

Ejemplo 6: Facundo (4 años) y Demián (4 años)

1 INVESTIGADORA: me cuentan qué hicieron en el zoológico/

2 FACUNDO: vimos cocodrilos

[a INVESTIGADORA]

3 DEMIÁN: no\ ((mueve el dedo índice negando)) cocodrilos no\

[a FACUNDO]

4 FACUNDO: sí YO ((se toca repetidas veces el pecho)) YO vi ^{imagen 8}

[a DEMIÁN]

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

5 DEMIÁN: vimos hipopótamos

6 FACUNDO: yo vi hipopótamos

7 DEMIÁN: yo también vi =yo vi=

8 FACUNDO: =vi pescados=

9 DEMIÁN: sí primero vimos pescados\ bonito que rompían así ((levanta la mano arriba de la cabeza y la mueve de forma rápida hasta la mesa)) ^{imagen 9} la manzana y comían ((se lleva la mano a la boca)) ^{imagen 10}

Imagen 8



Imagen 9



Imagen 10



En el fragmento de intercambio entre Facundo y Demián, Facundo comienza relatando que vieron cocodrilos. Demián lo niega dando lugar a una disputa entre los niños. En efecto, en el turno 4 Facundo reemplaza la primera persona del plural, *-vimos cocodrilos-* por el singular *-sí YO* ((se toca repetidas veces el

pecho)) YO *vi-* que además enfatiza a través del empleo repetido del pronombre de forma enfática (marcado en la transcripción con las mayúsculas), y el uso de un movimiento cinésico en el que se señala a sí mismo -imagen 8-. A continuación Demián parecería intentar restituir la construcción conjunta del relato empleando la primera persona plural -*vimos hipopótamos-*. Sin embargo, Facundo vuelve a emplear el singular enfatizándolo nuevamente con el pronombre de primera persona -*yo vi hipopótamos-*. En el turno 7 Demián apela a otra estrategia incluyéndose a través del aditivo “también”. Pero Facundo se superpone a la emisión de Demián y continúa enumerando los animales vistos de forma singular -*vi pescados-*, negando así el lugar de narrador de su compañero.

Entonces Demián recurre a otro recurso, a través del cual reemplaza la estructura enumerativa que ambos niños estaban empleando por una secuencia más compleja. En efecto, Demián expande la información que presenta Facundo, proporcionando un conector temporal que sitúa temporalmente el evento -*sí primero vimos pescados-*, proporciona el nombre del pez -*bonito-*, e incluye una secuencia en la que describe las acciones que realizaban los peces, acompañada de gestos de explicitación -*que rompían así ((mueve la mano de forma rápida desde arriba de la cabeza hasta la mesa)) la manzana-* y de énfasis -*y comían ((se lleva la mano a la boca))-*. Es posible pensar que el empleo de estos recursos responda a un intento por construir una narrativa más interesante que le permita recuperar el rol de narrador.

Como se pone de manifiesto en el intercambio entre Facundo y Demián, la simetría entre los pares daba lugar a disputas en las que los niños apelaban a recursos verbales y no verbales para sostener el lugar de narrador. El uso de secuencias descriptivas, así como de movimientos cinésicos en situaciones de disputa y competencia permitiría explicar el elevado empleo de estos recursos en esta condición de interacción, tal como fue señalado en el análisis de la coherencia narrativa en el estudio 1.

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

También se observó que en contextos de disputa, los niños recurrían a conectores causales para sostener su punto de vista, como se pone en evidencia en el ejemplo que se presenta a continuación.

Ejemplo 7: Lisandro (4 años) y Federico (4 años)

1 INVESTIGADORA: qué más hicieron /

2 FEDERICO: vimos pato tigre leones-

3 LISANDRO: yo estaba siguiendo los patos y los estaba aplastando la cola\ no/

[a INVESTIGADORA-----][a FEDERICO]

4 FEDERICO: no\ ((niega con la cabeza)) porque no tocaste ninguno

5 LISANDRO: sí toque uno ((asiente de forma repetida))

6 FEDERICO: dónde estaba/ cuál tocaste/

6 LISANDRO: me metí donde estaba la jirafa y agarre uno y chac ((levanta la mano derecha hacia el costado derecho y la baja de forma rápida cerrándola como si agarrase algo y luego volviendo a subirla hacia el costado izquierdo))

imagen 11 y 12

Imagen 11



Imagen 12



LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

Federico inicia la secuencia interaccional enumerando los animales que vieron -turno 2, *vimos pato tigre leones*-. Lisandro lo interrumpe -turno 3- y describe una acción realizada por él -*yo estaba siguiendo los patos y los estaba aplastando la cola*\- dirigiendo la mirada a la investigadora-audiencia. Al finalizar la descripción dirige la mirada a Federico y busca corroborar su información -*no*/. Sin embargo, Federico niega la información brindada por su compañero -*no*\ (*niega con la cabeza*)- y proporciona una causa que justifica su negación -*porque no tocaste ninguno*-. Lisandro insiste en que realizó la acción pero no proporciona ningún argumento. Federico, entonces, le pide pruebas para demostrar que logró tocar los patos -*dónde estaba/ cuál tocaste*/. Lisandro narra para ello una secuencia organizada temporalmente -*me metí donde estaba la jirafa y agarre uno*- en la que al final incluye un movimiento cinésico (imágenes 11 y 12) que le permite dramatizar su acción - (*levanta la mano derecha hacia el costado derecho y la baja de forma rápida cerrándola como si agarrase algo y luego volviendo a subirla hacia el costado izquierdo*)-.

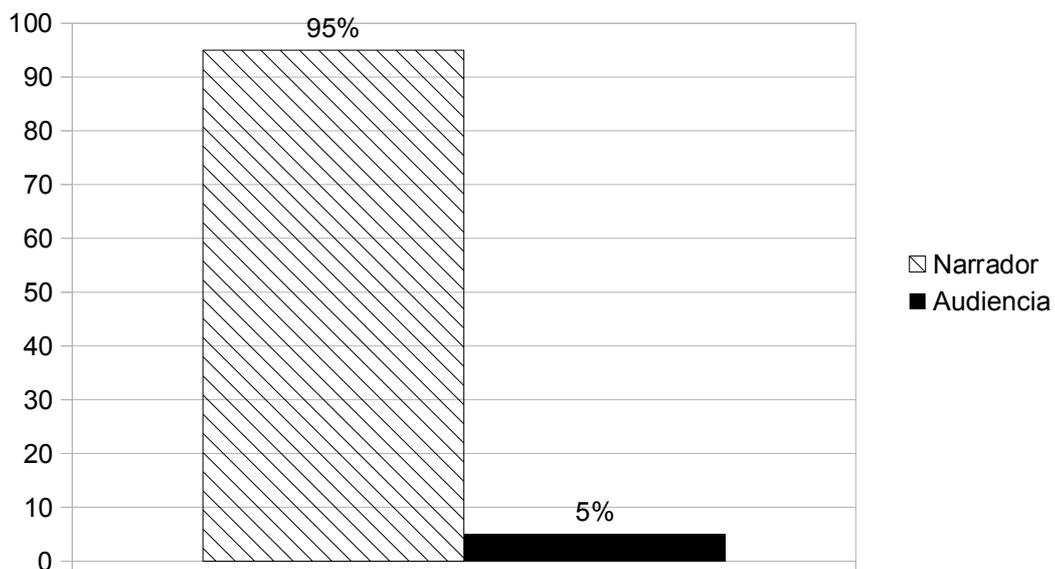
Es interesante comparar el intercambio entre Lisandro y Federico con el intercambio entre Sebastián y Gabriel presentado en el ejemplo 5, ya que ambas interacciones presentan similitudes en el comienzo de la secuencia. En efecto, uno de los niños -Gabriel en el ejemplo 5 y Federico en el ejemplo 7- inicia la secuencia enumerando los animales vistos, y el otro niño -Sebastián en el ejemplo 5 y Lisandro en el ejemplo 7- interrumpe la enumeración para introducir una secuencia descriptiva sobre alguno de los animales nombrados. Sin embargo, mientras que la interrupción de Sebastián da lugar a una narrativa en colaboración, la interrupción de Lisandro genera una disputa. Es posible pensar que esta diferencia se deba a que Sebastián realiza la interrupción dirigiendo la mirada a su compañero y narrando una acción del mono que los ubica a ambos en posibles narradores, en cambio Lisandro dirige la mirada a la investigadora-audiencia y emplea la primera persona singular describiendo una acción en la que él es el protagonista, y por lo tanto el

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

narrador. En este sentido cabe pensar que la disputa que se genera entre Lisandro y Federico se deba a quién asume el rol de narrador y no a la veracidad de la historia de Lisandro.

Al igual que en la condición de interacción con un niño mayor, se llevó a cabo un análisis cuantitativo de los roles asumidos por los niños foco y sus interlocutores con el objetivo de conocer cómo era su distribución en el corpus. Los resultados de los roles adoptados por los niños foco se presentan en el gráfico 4.

Gráfico 4: Roles adoptados por los niños foco en las narrativas de un evento pasado producidas en la condición de interacción con un par



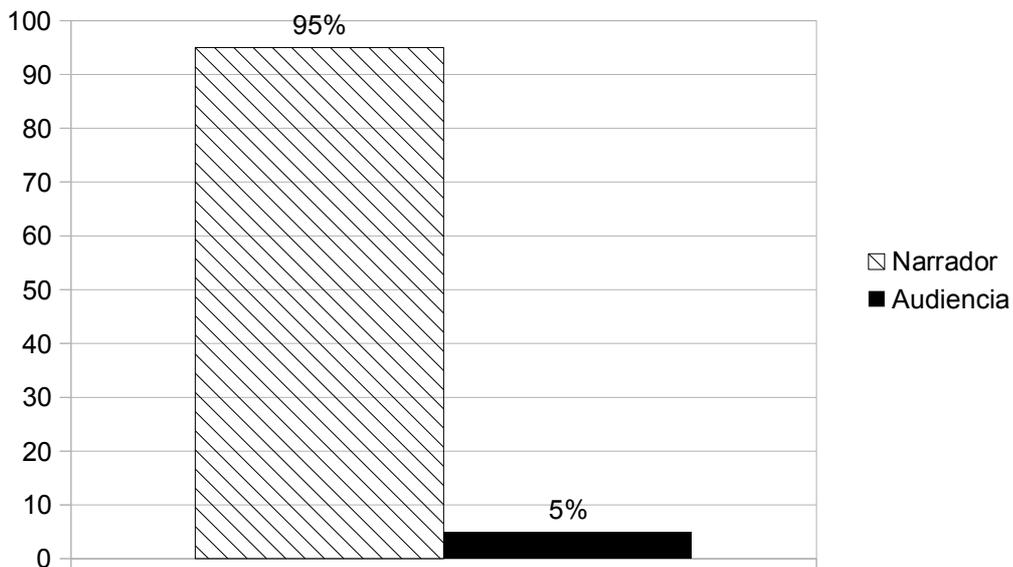
El gráfico 4 pone de manifiesto que en la mayoría de los casos (95%) los niños foco adoptaban roles de narrador y solo en muy pocos casos roles de audiencia (5%).

Esta misma proporción se observó en los roles adoptados por los niños

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

interlocutores, tal como se muestra en el gráfico 5.

Gráfico 5: Roles adoptados por los niños interlocutores en las narrativas de un evento pasado producidas en la condición de interacción con un par



En efecto, los niños interlocutores asumían roles de narrador en la mayoría de los intercambios (95%) y en muy pocos casos roles de audiencia (5%).

6.3.2.2. El proceso interaccional: diagramas de flujo

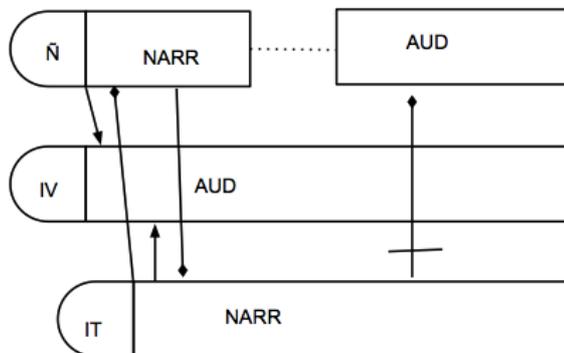
Al igual que en los capítulos anteriores (4 y 5) se diseñaron diagramas de flujo (Duncan, 2007) con el objetivo de graficar el proceso de negociación que se llevaba a cabo en la construcción de la narrativa. A través de estos diagramas fue posible representar los roles narrativos (TUT: tutor, NARR: Narrador, AUD: Audiencia) adoptados por los participantes (Ñ: niño foco, IT: Interlocutor, IV: Investigadora) así como las acciones llevadas a cabo por ellos (asignar, ratificar, cambiar o reafirmar el rol narrativo). Se utilizaron las mismas figuras

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

geométricas y líneas que en los capítulos precedentes.

En el diagrama 1 se presenta el diagrama de flujo diseñado para representar el intercambio entre Mía y Abril (ejemplo 1. Interacción con un niño mayor).

Diagrama 1: Intercambio entre Mía y Abril (ejemplo 1. Interacción con un niño mayor)

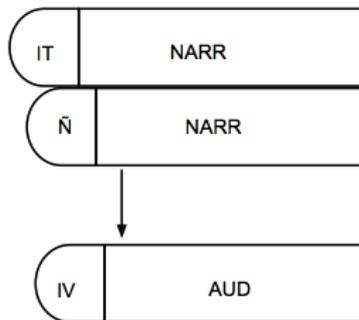


El diagrama 1 pone de manifiesto que Mía, la niña pequeña (Ñ), asume en primer lugar un rol de narradora (NARR), y le asigna un rol de audiencia (AUD) a la investigadora (IV), señalado por la flecha triangular. Abril, la interlocutora (IT), ratifica el rol de narradora de Mía, representado por la flecha romboide, y asume el rol de narradora (NARR). A su vez, la niña pequeña ratifica el rol de narradora de la niña mayor, tal como lo muestra la flecha romboide. A continuación Mía cambia a un rol de audiencia, acción que en el diagrama se representa por la línea de puntos. Por su parte, como muestra la flecha romboide tachada, la interlocutora no ratifica el cambio de rol de la niña.

En el diagrama 2 se presenta el intercambio entre Sebastián y Gabriel (ejemplo 5. Interacción con un par).

Diagrama 2: Sebastián y Gabriel (ejemplo 5. Interacción con un par)

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS



En el diagrama 2 se pone de manifiesto que Gabriel, el interlocutor (IT) asume primero el rol de narrador (NARR). A continuación, Sebastián, el niño foco (Ñ) asume también el rol de narrador, y ambos le asignan el rol de audiencia (AUD) a la investigadora (IV). En tanto que, como se mostró en el análisis del intercambio, los niños construían la narrativa de forma colaborativa se optó por unir las figuras que representan a los niños permitiendo así mostrar que se trata de una coconstrucción, y no de un proceso de asignación y ratificación de roles.

6.4. Discusión. La producción de narrativas de experiencia personal pasada en situaciones interactivas y no interactivas en el marco de los resultados de otras investigaciones

Los resultados del análisis de las narrativas de experiencia pasada pusieron de manifiesto que, al igual que en las narrativas de ficción (capítulo 4) y en las narrativas de un evento pasado (capítulo 5), la interacción con niños de igual y de diferente edad condicionaba los recursos discursivos que empleaban los niños de 4 años para configurar sus narrativas. En efecto, la estructura narrativa, el marco de referencia temporal de las unidades terminales, los términos y conectores empleados y el uso de movimientos cinésicos, adoptaban características diferentes según se tratase de un contexto de producción individual, en interacción con un par o en interacción con un niño

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

mayor. En este sentido, el aporte del presente estudio reside en el hecho de que las investigaciones previas que analizaron las narrativas infantiles de experiencia personal pasada atendieron a la producción de estas narrativas en situaciones individuales (Fivush y Hamond, 1990; Silva and McCabe, 1996; Uccelli, 2008; Rosemberg, Alam y Migdalek, 2013) o en interacción con un adulto (Eisenberg, 1985; Haden, Haine y Fivush 1997; Haden, 1998; Melzi, 2000; Hudson, 2002, 2006; Fivush y Haden, 2003, 2005; Fivush, Haden y Reese, 2006; Stein, 2013; Stein, Rosemberg, Menti y Arrue, aceptado). Los pocos estudios que analizaron las narrativas de eventos pasados en interacción con otros niños, lo hicieron entre pares en el contexto del jardín de infantes (Umiker-Sebeok, 1979; Küntay y Senay, 2003; Küntay, 2009) o en situaciones espontáneas (Goodwin, 1990; Preece, 1992; Rosemberg, Silva y Stein, 2011). En ninguno de estos casos compararon el desempeño de los niños cuando narraban en situaciones individuales, en interacción con un niño mayor y en interacción con un niño de igual edad.

En relación con la estructura que adoptaban las narraciones de experiencia pasada, se observó, en el estudio 1, que en las dos condiciones de interacción los niños empleaban en mayor medida a secuencias descriptivas. Esto se diferencia de las narrativas de un evento futuro (capítulo 5) en las que se observó un uso muy reducido de secuencias descriptivas. Es posible que esto se deba a que en las narrativas de eventos pasados los niños pueden apoyarse en el evento vivido para describir los lugares, objetos y acciones realizadas. La preeminencia de descripciones en las narrativas de eventos pasados también fue observada por Rodino, Gimbert, Pérez y McCabe (1991) y Silva and McCabe (1996). Estos autores encontraron que el empleo en mayor medida de descripciones y de evaluaciones que de secuencias organizadas temporalmente era una característica propia de los niños provenientes de grupos latinos, y que los diferenciaba de los niños anglosajones.

Sin embargo, a diferencia de lo observado en las condiciones de interacción,

en las narrativas producidas en la condición individual los niños empleaban en mayor medida secuencias organizadas temporalmente. Tal como fue observado en otros estudios (Wishard Guerra, 2008; Stein, 2013; Stein, Rosemberg, Menti y Arrue, aceptado; Peterson y McCabe, 1983) los niños pequeños pueden producir narrativas de experiencia pasada organizadas cronológicamente. El hecho de que, en la presente tesis, se observen más narrativas con secuencias temporales en la condición de producción individual que en las condiciones de interacción puede atribuirse a las particularidades de estos dos contextos. En efecto, el análisis cualitativo de los intercambios que se producían en las condiciones de interacción, en el estudio 2, permitió mostrar que cuando los niños interactuaban con un niño mayor, era el niño mayor quien organizaba el evento temporalmente y elicita en el niño pequeño secuencias descriptivas. Por su parte, en la interacción con un niño de igual edad los niños empleaban secuencias descriptivas en contextos de disputa y competencia como un recurso para complejizar sus relatos y así sostener el rol de narrador.

En cuanto a las narrativas no enmarcadas temporalmente en el evento foco, se encontró que, al igual que en las narrativas de eventos futuros, aquellas que estaban relacionadas temáticamente con el evento, eran empleadas en mayor medida en la condición de interacción con un niño de igual edad. Como ya se señaló en el capítulo 5, y en coincidencia con Uccelli (2008), estas narrativas cumplían una función evaluativa, por lo que no deben ser interpretadas como una dificultad por parte del niño para construir una narrativa coherente. Por su parte, a diferencia de las narrativas sobre eventos futuros, se identificaron muy pocos desvíos temáticos en las tres condiciones. Cabe suponer que ello se deba a que como las narrativas sobre eventos pasados resultan más sencillas para los niños pequeños (Hudson, 2006), los niños dispusieran de una mayor cantidad de recursos para sostener el rol de narrador y no necesitaran incluir narraciones que se desviarán del tema para obtener el turno de habla, tal como se observó en las narrativas sobre eventos futuros.

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

En cuanto a los marcos de referencia temporal de las emisiones infantiles que componían las narrativas, se encontró que los niños empleaban una menor variedad de marcos en estas narrativas que en las narrativas de eventos futuros. En efecto, tanto en la situación de desempeño individual como en las dos condiciones de interacción, los niños empleaban mayormente marcos pasados e inteterminados y en menor medida marcos presentes. No se observaron marcos temporales futuros, y los marcos hipotéticos eran empleados en muy pocos casos. Esta diferencia entre las narrativas pasadas y futuras coincide con los estudios de Hudson (2002, 2006) y Rosemberg, Alam y Migdalek (2013). Como señaló Hudson (2002, 2006) es posible pensar que la mayor variedad de marcos temporales en las narrativas sobre eventos futuros se deba a que para elaborar la representación lingüística de un evento que no ha tenido lugar los niños deban recurrir a distintos tipos de información: relatos de experiencias pasadas, eventos habituales y la anticipación de eventos posibles.

En consonancia con otros estudios que analizaron las narrativas de eventos pasados producidas por niños en situaciones espontáneas (Rosemberg, Alam y Stein, 2013) y elicitadas de modo individual (Rosemberg, Alam y Migdalek, 2013), en el presente estudio se encontró que en las narrativas producidas en la condición individual y en la condición de interacción con un par los niños empleaban en mayor medida marcos temporales pasados. Por su parte, en la condición de interacción con un niño mayor, se encontró que el marco de referencia mayormente empleado era el indeterminado. Como señalaron otros estudios (Hudson, 2006) este marco temporal es empleado cuando los niños apoyan la temporalidad de su emisión en la emisión producida por su interlocutor. El análisis cualitativo de los intercambios, en el estudio 2, puso de manifiesto que los niños mayores, cuando asumían roles de tutores, elicitaban en los niños pequeños secuencias enumerativas y descriptivas de objetos, en las que los niños empleaban marcos temporales indeterminados.

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

En relación con los términos y conectores temporales se encontró que, tanto en la condición de interacción con un niño de igual edad como en la condición individual, estos recursos eran empleados en mayor medida en las narrativas de eventos pasados que en las narrativas de eventos futuros analizadas en el capítulo 5. Estos resultados coinciden con el estudio ya mencionado de Rosemberg, Alam y Migdalek (2013), en el que al comparar ambos tipos de narrativas, se encontró un mayor empleo de términos y conectores temporales en los relatos de experiencia personal pasada elicitados a niños de una población similar a la estudiada en la presente tesis. En el caso de las narrativas de eventos pasados producidas en la interacción con un niño mayor se observó, a diferencia de lo señalado en relación a las narrativas producidas en las otras dos condiciones, que los niños empleaban menor cantidad de términos y conectores temporales que en las narrativas de un evento futuro. Como se intentó dar cuenta en el análisis cualitativo en el estudio 2, es posible que esta diferencia respondiese a que los niños mayores tendían a adoptar roles de narradores y a organizar ellos la secuencia temporal, empleando para ello términos y conectores. Por esta razón los niños pequeños tenían menos espacio para desplegar sus relatos.

En consonancia con el estudio sobre conectores en narrativas infantiles de experiencias pasadas llevado a cabo por Peterson y McCabe (1987), los niños en la condición de interacción con un par y de interacción con un niño mayor empleaban en mayor medida conectores aditivos. Ello también coincide con lo observado acerca de las narrativas de ficción en el capítulo 4.

En la condición de interacción con un niño de igual edad, las situaciones de disputa entre los niños daba lugar a un mayor empleo de conectores adversativos y causales con fines argumentativos. Diversos estudios han señalado una estrecha relación entre narrativa y argumentación (Carranza, 2000) y en particular en los intercambios en los que participan niños (Küntay y

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

Ervin-Tripp, 1997; Goodwin, 1990; Rosemberg, Stein y Silva, 2011; Arrúe y Alam, 2012). En consonancia con la presente tesis, estos estudios han mostrado que los niños recurren a mayor cantidad de recursos discursivos cuando la narrativa que despliegan se inserta en una disputa.

Cabe señalar que el mayor empleo de conectores causales en la condición de interacción con un par no había sido observado cuando los niños narraban sobre el evento futuro o en las narrativas de ficción. Teniendo en cuenta la dificultad que implica el uso de los conectores causales para los niños pequeños (Levy y Nelson, 1994; Tomasello, 2003; Vion y Colas, 2005), cabe pensar que el hecho de poder apoyarse en el evento previamente vivido para construir los relatos de experiencia pasada, a diferencia de un evento futuro, les haya permitido a los niños recurrir a mayor cantidad de recursos discursivos, tales como conectores causales, para sostener su relato.

En relación con los movimientos cinésicos se encontró, en consonancia con los resultados de los estudios en los capítulos 4 y 5, y con otras investigaciones (Wolfson, 1978) que los niños empleaban estos recursos en mayor medida cuando interactuaban con un par. Como se puso de manifiesto en el análisis cualitativo, en el estudio 2 de este capítulo, estos recursos eran empleados con el objetivo de dramatizar los eventos narrados. En algunos casos en los que se generaban disputas entre los niños esta dramatización parecería estar destinada a negociar la construcción del relato.

Al comparar los distintos tipos de movimientos empleados -movimientos de énfasis, movimientos de explicitación y movimientos de especificación- se encontró que tanto en la condición de interacción con un niño de igual edad, como en la condición individual los niños empleaban mayor cantidad de movimientos de énfasis. Este resultado coincide con los resultados presentados en los capítulos 4 y 5. Por su parte, en la condición de interacción con un niño mayor se encontró que los niños empleaban movimientos de

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

énfasis en igual medida que movimientos de especificación. El análisis cualitativo puso de manifiesto que muchas veces los niños empleaban estos movimientos con el objetivo de elicitarse un término por parte del niño mayor. En este sentido, y considerando también que, como se mostró en el análisis cualitativo, algunas de las secuencias explicativas encontradas en esta condición eran un pedido de definición por parte del niño pequeño de un término empleado por el mayor, cabe pensar que si bien los niños de 4 años no tenían siempre oportunidades para desplegar todos sus recursos discursivos en las narrativas pasadas, éstas sí podían ser contextos importantes para el aprendizaje de vocabulario nuevo.

El análisis de la construcción interaccional de los relatos producidos en la condición de interacción con un niño mayor permitió poner en evidencia que las diferencias encontradas en las secuencias narrativas, los marcos de referencia temporal y el uso de términos temporales y conectores podía deberse a que los niños mayores tendían a asumir en mayor medida roles de narradores. Cabe pensar que los niños mayores adoptaban un rol de narrador porque mientras que la planificación de un evento futuro y el relato de ficción elicitado por medio de ilustraciones constituyen principalmente tareas escolares, los relatos de experiencia personal constituyen para ellos una práctica discursiva habitual y cotidiana. En efecto, tal como fue observado por Rosenberg, Stein y Silva (2011) en una población urbano marginada de características similares a las de este estudio, en las situaciones espontáneas los niños de distintas edades comparten con frecuencia situaciones en las que narran alternativamente eventos pasados referidos a un mismo tema. Cabe suponer entonces que los niños mayores tienden a actualizar en la situación experimental una modalidad de interacción que constituye una práctica sociocultural.

En este sentido cabe afirmar que el proceso de negociación interaccional, así como los roles asumidos por los participantes, están condicionados por el tipo de narrativa, en tanto que las experiencias previas de los niños mayores y

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

pequeños con los distintos tipos de narrativas varían en su medio sociocultural. En las narrativas de experiencia pasada, los niños ratificaban el rol de narrador del niño de 4 años, otorgándole el turno de habla y dirigiéndole la mirada. Asimismo, en estas situaciones, los niños pequeños se interesaban por el relato que desplegaba el niño mayor y tendían a cambiar a un rol de audiencia. En relación con estos aspectos estas situaciones difieren marcadamente de lo observado en las narrativas de ficción. En estas situaciones cuando el niño pequeño y el mayor adoptaban roles de narradores, el niño de 12 años buscaba imponer su relato no permitiendo que el pequeño narre. Por su parte, en las narrativas de un evento futuro los niños mayores no buscaban imponer su narrativa pero tampoco reconocían al niño pequeño como narrador, ni generaban un espacio para que el pequeño narrase. En las narrativas de experiencia pasada, los niños mayores ratificaban el rol de narrador del niño de 4 años, otorgándole el turno de habla y dirigiéndole la mirada. Sin embargo, como se puso de manifiesto en el análisis cualitativo, en estas situaciones los niños pequeños se interesaban por el relato que desplegaba el niño mayor y tendían a cambiar a un rol de audiencia.

Como ya se señaló en los capítulos anteriores, la mayor simetría entre los pares permitía que los niños pudieran coconstruir el relato. Preece (1987) en un estudio longitudinal de relatos producidos de forma espontánea por niños pequeños también encontró narrativas construidas de forma colaborativa. En el presente estudio se identificó que la construcción conjunta daba lugar al empleo de turnos compartidos en los que cada uno de los niños aportaba información de distintos campos semióticos. Esto también fue observado en las narrativas de ficción, así como en otros estudios previos entre niños con dificultades lingüísticas y adultos (Radford y Mahon, 2010).

El análisis microdiscursivo de los intercambios entre pares permitió mostrar que no es la construcción verbal solamente aquello que impacta en la negociación de los turnos, sino la yuxtaposición de la información verbal, la posición

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

corporal y la dirección de la mirada. Se observó, en efecto, que una misma acción, tal como la interrupción del turno del interlocutor, podía dar lugar a un relato coconstruido o a una disputa por el rol de narrador dependiendo del modo en el que los interlocutores llevaban a cabo sus acciones verbales y no verbales. En este sentido, como señalaron diversos autores (Goodwin M., 1980, 1997; Goodwin C., 1984, 1986, 2007; Michaels, 1988) es necesario concebir las interacciones como un entramado de campos semióticos que funcionan como pistas de contextualización (Gumperz, 1982) y permiten la comprensión mutua. Asimismo, el concepto de marcos participantes desarrollado por C. Goodwin (2003) y M.H. Goodwin (2006) resulta de especial relevancia para poder entender las diferencias entre los intercambios analizados. En efecto, son las estructuras participativas y no las acciones aisladas de cada uno de los participantes las que permiten comprender las narrativas en términos de eventos de habla construidos dinámicamente.

CAPÍTULO 7:

Conclusiones generales. El papel de la interacción en la producción discursiva. Implicancias para la educación

CAPÍTULO 7:

Conclusiones generales. El papel de la interacción en la producción discursiva. Implicancias para la educación

Este capítulo integra y triangula, a modo de conclusión de la investigación, los resultados del análisis cualitativo y del análisis cuantitativo de los 3 tipos de narrativas analizadas: narrativas de ficción (Capítulo 4), narrativas de un evento futuro (Capítulo 5) y narrativas de experiencia personal pasada (Capítulo 6) en las tres condiciones estudiadas, desempeño individual, interacción con un par e interacción con un niño mayor.

En esta investigación el uso de estrategias metodológicas cualitativas y cuantitativas de modo combinado ha mostrado ser productivo para obtener, analizar y sistematizar la información empírica que permitió establecer diferencias entre las narrativas producidas en las tres condiciones estudiadas: interacción con un niño mayor, interacción con un par y desempeño individual.

El diseño de estrategias metodológicas específicas para inducir cuasiexperimentalmente las situaciones de producción de narraciones permitió controlar el tópico de los relatos y su posterior comparación. Con el objetivo de evitar que el control que implica el diseño cuasiexperimental disminuyera la validez ecológica de los resultados, la investigación se llevó a cabo en el marco de la implementación de un programa de niños tutores en alfabetización (Rosemberg y Alam, 2009 - en curso). Debido a ello los niños pequeños y los niños mayores se conocían previamente a la situación de elicitación de las narrativas y la tarea no constituía una situación atípica. Por otra parte, las narrativas elicidadas se basaron en eventos que todos los niños realizaron en el marco del programa de niños tutores.

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

Asimismo, para la recolección de la información empírica se utilizaron video filmaciones en tanto que estas técnicas permiten captar de un modo abierto no estructurado la información. La densidad de la información así obtenida facilitó el empleo combinado de procedimientos de análisis cuantitativos y cualitativos. Ellos permitieron caracterizar el modo de configurar la coherencia de las narrativas en las diferentes situaciones de producción; ponderar el impacto de la interacción con pares y niños mayores sobre el desempeño narrativo infantil; y comprender el proceso interaccional implicado en la elaboración de las narrativas.

Los resultados obtenidos muestran diferencias en las narrativas de ficción, de eventos futuros y de experiencia pasada que pueden producir los niños de 4 años de poblaciones urbano marginadas según el contexto de producción. En efecto, los niños pequeños recurren a distintos recursos discursivos, ya sean verbales como no verbales, para estructurar la coherencia de las narrativas cuando narran de forma individual a cuando lo hacen en interacción con un niño de igual edad o de mayor edad.

El análisis de las narrativas de ficción, de un evento futuro y de una experiencia pasada producidas en la condición de desempeño individual puso de manifiesto que los niños pequeños que viven en poblaciones urbano marginadas pueden ya a los 4 años de edad configurar relatos coherentes, y que para hacerlo recurren a distintos tipos de recursos que varían en función del tipo de narrativa. Así por ejemplo, en los relatos de ficción los niños incluyen las categorías narrativas necesarias para configurar un relato completo, emplean conectores aditivos y temporales, y en menor medida adversativos y causales, y mantienen la correferencia por medio de recursos exofóricos y endofóricos.

Las narrativas de un evento futuro que los niños producen en la condición individual se estructuran en secuencias enumerativas, y en menor medida en secuencias organizadas temporalmente. Para construir estas narrativas se

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

apoyan en representaciones generales de eventos habituales. Los marcos de referencia temporales de las unidades terminales que configuran las emisiones de las narrativas adoptan distintos tiempos verbales tales como futuro, presente, hipotético, pasado e indeterminado. Asimismo, en la textualización de las narrativas emplean conectores temporales y aditivos, y en menor medida términos temporales y conectores causales y adversativos.

Por su parte, en las narrativas de un evento pasado, como los niños tienen la posibilidad de apoyarse en la representación del evento vivido para construir su relato, las narrativas se estructuran en mayor medida por medio de secuencias organizadas temporalmente. Asimismo, los niños incluyen mayor cantidad de términos temporales y conectores que en las narrativas futuras. Los marcos temporales que adoptan las unidades terminales, presentan menos variedad que las narrativas futuras, y en general asumen marcos de referencia temporal pasado.

En la interacción con un niño de 12 años, el andamiaje (Bruner, 1977) del niño mayor conduce al niño pequeño a emplear en mayor medida recursos discursivos -términos temporales, conectores causales, discurso indirecto-, a estructurar la narrativa en secuencias organizadas temporalmente, así como también a incluir estados internos de los personajes. Ello se puso de manifiesto tanto en las narrativas futuras como en los relatos de ficción que constituyen tareas complejas para los pequeños. En este sentido, es posible pensar que los niños de 12 años pueden construir en la interacción con los pequeños una “zona de desarrollo potencial” (Vygotsky, 1978) que les permite a los niños de 4 años elaborar narrativas más complejas. Otras investigaciones también han observado un mejor desempeño de los niños cuando interactúan con un niño más experto que cuando lo hacen con niños de igual experticia (Tudge, 1992; Tudge, Winterhoff y Hogan, 1996) o cuando lo hacen de modo individual (Schubauer-Leoni y Perret-Clermont, 1980; Azmitia, 1988; Kronqvist, 2008).

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

Sin embargo, en las narrativas pasadas los niños mayores tienden a adoptar roles de narradores y no de tutores, no andamiando así la producción del niño de 4 años, tal como se señaló en la discusión de estos resultados en el capítulo 6; ello puede atribuirse al hecho de que, como fue observado en otras investigaciones (Rosemberg, Stein y Silva, 2011), las situaciones en las que los participantes comparten narraciones sobre un mismo tema parece ser una práctica sociocultural en las que se socializan los niños de estas poblaciones. Esto parecería dar lugar a que en estos relatos los niños pequeños empleen menor cantidad de recursos discursivos y sus relatos adopten en muy pocos casos secuencias organizadas temporalmente. A pesar de esto, las narrativas de experiencia pasada en interacción con un niño mayor pueden ser contextos importantes para el aprendizaje de vocabulario nuevo, ya que en sus relatos los niños mayores utilizan vocabulario poco familiar para los niños pequeños. Asimismo, las narrativas que despliegan los niños mayores, en tanto que incluyen diversos recursos discursivos, proporcionan un modelo para el niño de 4 años.

Por su parte, la interacción con un par de la misma edad también constituye un importante espacio de aprendizaje, en tanto que da lugar al desarrollo de otros recursos. En efecto, la situación de mayor simetría entre los niños genera espacios de competencia entre ellos, competencia que tiene por objeto mantener o quitarle al interlocutor el rol de narrador. Para lograrlo los niños apelan al uso de conectores adversativos, secuencias descriptivas y relatos no enmarcados temporalmente en el evento foco, y en el caso particular de las narrativas de eventos pasados, a conectores causales. Investigaciones previas también encontraron que los niños cuando narran en interacción con otros niños de su edad emplean recursos discursivos que les permiten diferenciar y jerarquizar sus narrativas frente a las de los otros niños (Küntay y Senay, 2003; Küntay, 2009; Rosemberg, Stein y Silva, 2011).

En las tres condiciones estudiadas, aunque en mayor medida en la interacción

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

con un par, los niños recurren no solo a recursos verbales, sino también al uso de movimientos cinésicos. En las narrativas de ficción la presencia de las imágenes posibilita el empleo de gestos deícticos para señalar en las ilustraciones los personajes y objetos relatados. Estos gestos cumplen en mayor medida la función de focalizar la atención de los interlocutores en el relato (Goodwin, 2003, 2007; Carpenter y Tomasello, 2005; Begus y Southgate, 2012; Liskowski, 2013; Begus, Gliga y Southgate, 2013), y en menor medida permiten explicitar las referencias verbales.

Por su parte, en las narrativas de eventos futuros y de experiencia pasada, la ausencia de un referente ilustrado da lugar al empleo de movimientos cinésicos para representar de forma icónica o metafórica determinados aspectos de su narrativa. Al igual que en los relatos de ficción, en estas narrativas los recursos no verbales parecen estar dirigidos a focalizar la atención de los otros participantes en la narrativa, y solo en menor medida desempeñan una función de especificación o explicitación de las emisiones verbales. Cabe señalar, sin embargo, que en las narrativas de eventos pasados producidas en interacción con un niño mayor los movimientos cinésicos que cumplen la función de especificar la emisión verbal también son empleados por los niños en gran medida con el objeto de elicitar información sobre algún término por parte del niño mayor, dando lugar así a la ampliación del vocabulario del pequeño.

El análisis de las narrativas producidas en las condiciones de interacción puso de manifiesto que para lograr conformar una narrativa los niños adoptan diferentes roles narrativos (Goodwin, 1984) que se configuran y se negocian a partir de una red compleja de información de distintos campos semióticos que incluye tanto lo verbal como la mirada, la posición corporal, el volumen de la voz, y el uso de los materiales y objetos presentes en la situación (Goodwin M., 1980, 1997; Goodwin C., 1984, 1986, 2007; Michaels, 1988). Este entramado de información semiótica delinea pistas de contextualización (Gumperz, 1982) para que los otros participantes interpreten y actúen. En efecto, las

intervenciones de cada uno de los participantes no se producen de forma aislada, sino que responden a la secuencia de acciones (Goodwin y Heritage, 1990) que se configura en el marco interaccional. En consonancia con los estudios de C. Goodwin (1984, 2007) y M.H. Goodwin (1997) el análisis de las interacciones puso de manifiesto la importancia de atender a las acciones verbales y no verbales que llevan a cabo todos los participantes, y no únicamente el narrador, en tanto que es la negociación entre los interlocutores aquello que permite concebir las narrativas en términos de eventos de habla contruidos dinámicamente.

Si se considera, siguiendo a Nelson (1996, 2007), que la narración es el modo natural en el que las categorías lingüísticas se imponen –organizan y representan- a las estructuras conceptuales derivadas de la experiencia, resulta evidente la importancia de atender en los primeros años al desarrollo y desempeño narrativo. En este sentido, el presente estudio adquiere importantes implicancias pedagógicas. Los niños que tempranamente se socializan en situaciones que involucran al discurso narrativo -los relatos compartidos de experiencias pasadas, la planificación de eventos futuros, y las narrativas de ficción- desarrollan también otros aspectos cognitivos y socioemocionales, tales como la conceptualización de fenómenos abstractos y alejados del entorno inmediato y el desarrollo de la autoestima y la identidad (Fivush, 2001; Nelson, 2003; Nelson y Fivush, 2004; Fivush, Haden y Reese, 2006). En esta misma línea, Wortham (2001) sostiene que al ingresar a la escuela, el dominio del discurso narrativo puede constituir una herramienta social para establecer y mantener los vínculos con las otras personas. Permite que los niños den a conocer su identidad individual y comunitaria. De ahí que las habilidades narrativas de los niños pueden repercutir positivamente en su proceso de escolarización.

Las diferencias encontradas en las narrativas producidas en interacción con un niño mayor y con un par pueden ponderarse apropiadamente si se consideran

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

en el marco de las investigaciones antecedentes que destacaron la importancia de la interacción para el desarrollo narrativo (Eisenberg, 1985; Haden, Haine y Fivush 1997; Haden, 1998; Melzi, 2000; Hudson, 2002, 2006; Fivush y Haden, 2003, 2005; Fivush, Haden y Reese, 2006; Rosemberg y Manrique, 2007; Radford y Mahon, 2010; Stein, 2013). En efecto, estos trabajos, realizados en situaciones de interacción niño-adulto, mostraron que los adultos ayudan a los niños a organizar causal y temporalmente sus narrativas, así como a incluir mayor cantidad de información, y a producir relatos descontextualizados. En el presente estudio los niños no interactuaban con un adulto, como en las investigaciones mencionadas, sino con un niño mayor y con un niño de igual edad. La importancia de estudiar los relatos producidos por niños pequeños en interacción con niños de distintas edades cobra especial relevancia en el marco de investigaciones previas (Ward, 1971; Martini and Kirpatrick, 1992; Rogoff, 1993, 2003; Volk y de Acosta, 2004; Stein y Rosemberg, 2012; Rosemberg, Stein y Alam, 2013) que mostraron que en poblaciones urbano-marginadas y en comunidades indígenas las interacciones entre niños de distintas edades dan lugar al aprendizaje y el desarrollo infantil. Los resultados de la presente investigación de tesis ponen de manifiesto que las interacciones entre niños de distintas edades pueden dar lugar también a un mejor desempeño narrativo por parte de los niños de 4 años.

La relevancia de las interacciones entre niños de distintas edades para el desempeño narrativo de los niños pequeños puede ser capitalizada en el diseño de situaciones de enseñanza en el contexto escolar. Sin embargo, la escuela actual no suele favorecer las interacciones entre los niños. En la escuela primaria gran parte de las situaciones de enseñanza que se plantean en el aula conllevan la exposición del docente o el trabajo individual de los niños. Son pocas las situaciones diseñadas para fomentar el trabajo y la narración en colaboración y el razonamiento compartido y la argumentación entre los niños. Además, la escuela graduada, en tanto que separa a los niños según sus edades, no promueve las interacciones entre niños de distintas

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN
DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE
POBLACIONES URBANO MARGINADAS

edades. El diseño de estrategias pedagógicas que recuperen y capitalicen las formas de interacción entre niños de igual y de distinta edad, que caracterizan los entornos en los que tempranamente se socializan los niños de poblaciones urbano marginadas, permite generar un “anclaje sociocultural” al aprendizaje y al desarrollo discursivo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, César A. (2003). Análisis de frecuencias de construcciones anafóricas en narraciones infantiles. *Estudios de Lingüística aplicada* 22 (38): 33-43.
- Alam, F., Rosemberg, C. R., & Migdalek, M. J. (aceptado). Future Talk, Plans, and Hypothetical Thinking in Young Children from Three Social Groups in Argentina. Poster aceptado para ser presentado en *13th International Conference for the Study of Child Language*, 14 al 18 de Julio de 2014, Amsterdam, Holanda.
- Alam, F., Rosemberg, C.R., & Migdalek, M. J. (2013). Children's plans: What happens if...? A study with three social groups in Buenos Aires, Argentina. Póster presentado en *SRCD Biennial Meeting*, Seattle, Estados Unidos, 18, 19, 20 de abril de 2013.
- Alam, F., Stein, A. & Rosemberg, C.R. (2011). "Te explico qué quiere decir", "te digo cómo se llama". Interacciones niño a niño en torno al vocabulario no familiar. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 4(4), 59-71.
- Applebee, A.N. (1978). *The child's concept of story: Ages two to seventeen*. Chicago: University of Chicago Press.
- Arrúe, J. & F. Alam. (2012) Narrativas en situaciones de comida: un estudio con niños pequeños de distintos entornos socioculturales de Argentina. Ponencia presentada en *Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas*, 1º y 2 de noviembre de 2012 Bariloche, Argentina.
- Atance, C. M., & O'Neill, D. K. (2005). Preschoolers' talk about future situations. *First Language*, 25, 5-18.
- Auwarter, M (1986). Development of communicative skills: The construction of fictional reality in children's play. En J. Cook-Gumperz, W.A. Corsaro & J. Streeck (Eds.), *Children's worlds and children's language* (pp 205-230).

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

New York: Mouton de Gruyter

- Azmitia, M. 1988. Peer interaction and problem solving: when are two heads better than one? *Child Development*, 59, 87–96.
- Bamberg, M. (1986). A functional approach to the acquisition of anaphoric relationships. *Linguistics*, 24, 227-284.
- Bamberg, Michael G. W. (1987). *The acquisition of Narratives Learning to Use Language*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Barker, M. & Givon, T. (2005) Representation of the interlocutor's mind during conversation. En Malle, B.F., Hodges, S.D. (Eds.) *Other Minds: How Human Bridges the Divide between Self and Others*. New York, Guilford.
- Begus, K. & Southgate, V. (2012). Infant pointing serves an interrogative function. *Developmental Sciences*, 15(5), 611-617.
- Begus, K., Gliga, T., & Southgate, V. (2013) Infants learn through interrogative pointing. Ponencia presentada en *CEU Conference on Cognitive Development*, Budapest, Hungría, 10 a 12 de enero de 2013.
- Behne, T. Liszkowski, U. Carpenter, M. & Tomasello, M. (2011). Twelve-months olds' comprehension and production of pointing. *British Journal of Developmental Psychology*, 30, 359-375.
- Behne, T., Carpenter, M. & Tomasello, M. (2005). One-year-olds comprehend the communicative intentions behind gestures in a hiding game. *Developmental Science*, 8(6), 492-499.
- Berliner, D. & Casanova, U. (1998). Peer tutoring: A new look at a popular practice. *Instructor*, Vol. 97, N° 5, 14-15.
- Berman, R. A. & Slobin, D. I. (1994). *Relating events in narrative: a crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bernárdez, E. (1995). *Teoría y epistemología del texto*. Madrid, Cátedra.
- Bloom, L., Lahey, M., Hood, L., Lifter, K. & Fiess, K. (1980). Complex sentences: acquisition of syntactic connectives and the semantic relations they encode. *Journal of Child Language*, 7, 235-261.
- Bloome, D., Power Carter, S., Christian, B., Otto, S. & Shuart-Farris, N. (2005) *Discourse Analysis and the Study of Classroom Language and Literacy*

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

Events A Microethnographic Perspective. NJ: Erlbaum.

- Blum-Kulka, S. & Huck-Taglicht, D. (2002). The contribution of peer interaction to the development of literate discourse: Genres and Keyings. *Script*, 1, 75-111.
- Blum-Kulka, S. & Snow, C. (2004). The contribution of peer talk to pragmatic development. *Special Issue of Discourse Studies*, 6 (3), 292-306.
- Blum-Kulka, S. & Snow, C. (Eds.) (2002). *Talking with adults: The contribution of multi-party talk to language development*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Blum-Kulka, S., Huck-Taglicht, D. & Avni, H. (2004). The social and discursive spectrum of peer talk. *Discourse Studies*, 6, 307-328.
- Britto, P. R., Fuligni, A. S. & Brooks-Gunn, J. (2006). Reading Ahead: Effective interventions for young children's early literacy development. En D. K. Dickinson & S. B. Neuman (eds.), *Handbook of Early Literacy Research*, Vol. 2 (311-332). New York: The Guilford Press.
- Brown, R. & U. Bellugi (1964). Three processes in the child's acquisition of syntax. *Harvard Educational Review*, 34, 133 -151.
- Bruner, J. (1973). Learning how to do things with words. En J. Bruner & A. Garton (Eds.), *Human growth and development* (pp. 62-84). Oxford: Clarendon Press.
- Bruner, J. (1986). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.
- Calsamiglia, H. & Tusón, A. (2007). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso* Barcelona: Ariel.
- Carranza, I.E. (2000) Identity and Situated Discourse Analysis. *Narrative Inquiry*, 9(2), 287-317.
- Cartmill, E.A., Demir, O.E., & Goldin-Meadow, S. (2012). Studying gesture. En E. Hoff (Ed) *Research Methods in Child Language: A practical guide*, (pp 208-225). Oxford: Blackwell.
- Carugati, F. & Mugny, G. (1988). La teoría del conflicto sociocognitivo. En G. Mugny y J. A. Perez (comp) *Psicología social del desarrollo cognitivo*, (pp.

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

79-118), Barcelona: Anthropos.

- Caspe, M. & Melzi, G. (2008). Spanish-speaking Latin American mother-child narrative discourse. En A. McCabe, A. Bailey & G. Melzi (Eds), *Spanish-language narration and literacy: Culture, cognition, and emotion* (6-33). New York: Cambridge University Press.
- Cazden, C.B. (1988) *Classroom discourse. The language of teaching and learning*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- César, M. & Kumpulainen, K. (2009). *Social Interactions in Multicultural Settings*. Rotterdam: Sense.
- Cheathan, G. A., & Jiménez-Silva, M. (2011). What makes a good story? Supporting oral narratives of young children from culturally and linguistically diverse backgrounds. *Childhood Education*, 87, 261-268.
- Chi, M. T. H. & Roy, M (2010) How Adaptive Is an Expert Human Tutor? ITS, Part I, *LNCS 6094*, 401-412.
- Chi, M. T. H., Siler, S. A. & Joong, H. (2004). Can Tutors Monitor Students' Understanding Accurately? *Cognition and Instruction* 22(3), 363-387.
- Cohen, E. (1994). Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. *Review of Educational Research*, 64 (1), 1-35.
- Cohen, P. A., Kulik J. A. & Kulik C. (1982) Educational outcomes of tutoring. A meta-analysis of findings. *American Educational Research Journal*. N° 19, 237-248.
- Coll, C. (1984). Estructura grupal, aprendizaje entre alumnos y aprendizaje escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 27/28, 119-138.
- Coll, C. (1991). *Aprendizaje Escolar y Construcción del Conocimiento*. Buenos Aires: Paidós.
- Colletta, J. (2009). Comparative analysis of children's narratives at different ages: a multimodal approach. *Gesture* 9(1): 61-97.
- Collins & Michaels, S. (1988). Habla y escritura: estrategias de discurso y adquisición de la alfabetización. En J. Cook-Gumperz (Ed.), *La construcción social de la alfabetización*. Barcelona: Paidós.
- Cook, T. & Reichardt, Ch. (1988). *Métodos cualitativos y cuantitativos en*

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

investigación educativa. Madrid: Morata.

- Corsaro, W. (1992). Interpretive reproduction in children's peer cultures. *Social Psychology Quarterly*, 55, 160-177.
- Corsaro, W. (2000). Early childhood education, children's peer culture and the future of childhood. *European Early Childhood Education Research Journal*, 8(2), 89-102.
- Corsaro, W. (2003). "We're friends, right?" *Inside kid's culture*. Washington, D.C.: Joseph Henry Press.
- Corsaro, W. & Johannesen, B.O. (2007). The creation of new cultures in peer-interactions. En J. Valsiner & A. Rosa (Eds.), *The cambridge handbook of sociocultural psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Corsaro, W. A. (1985). *Friendship and peer culture in the early years*. Norwood, N.J.: Ablex.
- Crowder, E. M. & Newman, D. (1993). Telling what they know: The role of gesture and language in children's science explanations. *Pragmatics & Cognition*, 1(2), 341-376.
- Cuneo, C.N., McCabe, A. & Melzi, G. (2008). Mestizaje: Afro-Caribbean and Indigenous Costa Rican Children's Narratives and Links with Other Traditions. En A. McCabe, A.L. Bailey & G. Melzi, *Spanish-Language Narration and Literacy. Culture, Cognition and Emotion*. (pp 237-272). New York: Cambridge University Press.
- Damon, W. & Phelps, E. (1989). Critical distinctions among three approaches to peer education. *International Journal of Educational Research*, 13, 9-19.
- Day, I., Stein, N. L., Trabasso, T. & Shirey, L. (1979). A study of inferential comprehension: The use of a story schema to remember picture sequences. *Paper presented at the Society for Research in Child Development*, San Francisco, CA.
- De mier, V., Sánchez Abchi, V. & Borzone, A.M. (2009). Propuestas y debates en la enseñanza de la lectura y la escritura. Una experiencia de comparación de métodos. *Cuadernos de Psicopedagogía*, 7(13), 90-107.
- Demir, Ö. E., So, W., Özyürek, A. & Goldin-Meadow, S. (2012) Turkish- and

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

English-speaking children display sensitivity to perceptual context in the referring expressions they produce in speech and gesture. *Language and Cognitive Processes*, 27 (6), 844-867.

Denzin, K. (1978). *The Research Act*. New York: McGraw-Hill.

Devlin-Scherer, R. (1997). Peer Leadership in a Rural School Setting, Report, *ERIC Reproduction Service*, nº 412484.

Doise, W. (1982). *L'explication en psychologie sociale*, Paris: Preses Universitaires de France.

Doise, W. & Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*, Paris: Interéditions.

Doise, W., Mugny, G. & Perret- Clermont, A.N. (1974). Ricerche preliminari sulla sociogenesi delle strutture cognitive. *Lavoro Educativo*, 1, 33-50.

Doise, W., Mugny, G. & Perret- Clermont, A.N. (1975). Social interaction and the development of cognitive operations. *European Journal of Social Psychology*, 5, 367-383.

Duncan, S. (2007) An integrated Approach to the study of Convention, Conflict, and Compliance in Interaction. En S.D. Suncan, J. Cassell & E.T. Levy (eds.): *Gesture and the Dynamic Dimension of Language*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. 251-266.

Duranti, A. (1997). *Linguistic Antropology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Eerdemans, S. L., Prevignano, C. L. & Thibault, P. J. (2003). *Language and interaction. Discussions with John J. Gumperz*. Amsterdam: Benjamins.

Egins, S. (1994). *An introduction to systemic functional linguistics*. London: Pinter.

Eisenberg, A. R. (1985). Learning to describe past experiences in conversation. *Discourse Processes* 8(2), 177-204.

Eisenberg, A. R. 1980. A syntactic, semantic, and pragmatic analysis of conjunction. *Papers & Reports on Child Language Development*, 19, 70-8.

Ellis, S., & Rogoff, B. (1982). The strategies and efficacy of child versus adult teacher. *Child Development*, 53, 730-755.

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

- Engel, S. (1986). *Learning to reminisce: A developmental study of how young children talk about the past*. University of New York. Citado en Nelson (1996) *Language in cognitive development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ervin-Tripp, S. M. & Küntay, A. (1997). The occasion and structure of conversational stories. En T Givón (Ed.), *Conversation: cognitive, communicative and social perspectives* (pp 133-166), Typological studies in language, v.34. Amsterdam: J. Benjamins.
- Ervin-Tripp, S. M. & Mitchell-Kernan, C. (1977). *Child Discourse*. New York: Academic Press.
- Faigenbaum, G. (2005). Las culturas infantiles y el intercambio entre pares. En J. A. Castorina (comp.) *La construcción conceptual y las representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Farrant, K. & Reese, E. (2000). Maternal style and children's participation in Reminiscing: Stepping stones in children's autobiographical memory development. *Journal of Cognition and development*, 1(2), 193-225.
- Fawcett, L. M., & Garton, A. F (2005). The effect of peer collaboration on children's problem-solving ability. *British Journal of Educational Psychology*, 75 (Part 2), 157-169.
- Fernández, C. & Melzi, G. (2008). Evaluation in Spanish-Speaking Mother-Child Narratives: The Social and Sense-Making Function of Internal-State References. En A. McCabe, A.L. Bailey & G. Melzi, *Spanish-Language Narration and Literacy. Culture, Cognition and Emotion*. (pp 92-118). New York: Cambridge University Press.
- Fimreite, H., Flem, A. & Gudmundsdottir, S. (1999). Peer interactions among preschool children in play. Ponencia presentada en *8th European Conference for Research on Learning and Instruction (EARLI)*, Agosto 24-28, 1999, Göteborg, Sweeden.
- Fivush, R. (1991). The social construction of personal narratives. *Merrill-Palmer Quarterly*, 37, 59-81.
- Fivush, R. (2007). Maternal reminiscing style and children's developing

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

- understanding of self and emotion. *Clinical Social Work*, 35, 37-46.
- Fivush, R. & Haden, C.A. (2005). Parent-child reminiscing and the construction of a subjective self. En: B.D. Homer & C.S. Tamis-Le Monda (Eds.) *The development of social cognition and communication*, (pp. 315-335), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fivush, R. & Haden, C.A. (Eds.) (2003). *Autobiographical memory and the construction of a narrative self: Developmental and cultural perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fivush, R. & Hamond, N.R. (1990). Autobiographical memory across the preschool years: Toward reconceptualizing childhood amnesia. En R. Fivush & J. Hudson (Eds.) *Knowing and remembering in young children* (pp.223-248). New York: Cambridge University Press.
- Fivush, R. & Resse, E. (2002). Origins of reminiscing. En J. Webster & B. Haight (Eds.) *Critical advances in reminiscence work* (pp 109-122). New York: Springer.
- Fivush, R., Bohanek, J., Robertson, R., & Duke. (2003). Family Narratives and the development of children's emotional well being, en Pratt, M.W & Fiese, B.E. (Eds.) *Family stories and the Lifecourse: Across Time and Generations* (Pp. 55-76). Nueva York: Routledge.
- Fivush, R., Haden, C.A., & Reese, E. (2006). Elaborating on elaborations: Maternal reminiscing style and children's socioemotional outcome. *Child Development*, 77, 1568-1588.
- Forman E. A. & McPhail, J. (1993) Vygotskian perspective on children's collaborative problem-solving activities. En E. A. Forman, N. Minick, & C. A. Stone (Eds) *Contexts for learning: Sociocultural dynamics in children's development* (pp- 213-229). New York: Oxford University Press.
- Forman, E. & Cazden, C. 1984. Perspectivas vygotkianas en la educación: el valor cognitivo de la interacción entre iguales. *Infancia y Aprendizaje*, 27-28, 139-157.
- Fuchs, D., Fuchs, L.S., Mathes, P.G. & Simmons, D.C. (1997). Peer-assisted learning strategies: Making classroom more responsive to diversity.

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

American Educational Research Journal 34, 174-206.

- Gallart, M. A. (1993). La integración de métodos y la metodología cualitativa. Una reflexión desde la práctica de la investigación. En *Métodos Cualitativos II. La práctica de la investigación*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- García Negroni, M.M. & Tordesillas Colado, M.T. (2001). *La enunciación en la lengua: de la deixis a la polifonía*. Madrid: Gredos.
- García Sánchez, I. (2010). Serious games: code-switching and gendered identities in moroccan immigrant girls' pretend play. *Pragmatics*, 20 (4), 523-555.
- Gardner, H. & Forrester, M. (2010). *Analysing Interactions in Childhood*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Gauvain, M. & Rogoff, B. (1989). Collaborative problem solving and children's planning skills. *Developmental Psychology*, 25, 139-151.
- Gilly, M. (1992). Interacciones entre pares y construcciones cognitivas: modelos explicativos. En A. N. Perret-Clermont & M. Nicolet (Eds). *Interactuar y conocer. Desafíos y Regulaciones Sociales en el Desarrollo Cognitivo*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 23-32.
- Givón, T. (1994). Coherence in text, coherence in mind. *Pragmatics and Cognition*, 1(2), 171- 227.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Goetz, J. & LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Goffman, E. (1981) *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Goldin-Meadow, S. (2007). Gesture with speech and without it. En S. Duncan (Ed.), *Gesture and the dynamic dimension of language: Essays in honor of David McNeill* (31-49). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Goodwin, C. (1979). The Interactive Construction of a Sentence in Natural Conversation. En G. Psathas (Ed.), *Everyday language: Studies in*

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

Ethnomethodology, (pp 97-121). New York: Irvington.

- Goodwin, C. (1984). Notes on story structure and the organization of participation. En J. M. Atkinson, & J. C. Heritage (Eds.): *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*. (pp. 225-246) Cambridge: University Press Cambridge.
- Goodwin, C. (1984). Notes on story structure and the organization of participation. En M. Atkinson & J. Heritage (Eds.), *Structures of Social Action* (pp. 225-246). Cambridge: Cambridge University Press.
- Goodwin, C. (1986). Audience Diversity, Participation and Interpretation. *Text*, 6 (3), 283-316.
- Goodwin, C. (1995). The negotiation of coherence withing conversation. En M.A. Gernsbacher & T. Givón, *Coherence in spontaneous text*, 117-137. Amsterdam: John Benjamins.
- Goodwin, C. (2000) Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics*, 32, 1489-1522.
- Goodwin, C. (2003). The Body in Action. En J. Coupland & R. Gwyn (Eds) *Discourse, the Body and Identity* (pp. 19-42). New York: Palgrave/Macmillan.
- Goodwin, C. (2003). The Body in Action. En J. Coupland & R. Gwyn (Eds) *Discourse, the Body and Identity*. (pp. 19-42). New York: Palgrave/Macmillan.
- Goodwin, C. (2007) Participation, stance and affect in the organization of activities. *Discourse & Society*, 18 (1) 53-73.
- Goodwin, C. (2007) Participation, stance and affect in the organization of activities. *Discourse & Society*, 18 (1) 53-73.
- Goodwin, C. & Goodwin, M. (1986). Gesture and coparticipation in the activity of searching for a word, *Semiotica* 62(1-2), 51-75.
- Goodwin, C. & Heritage, J. (1990) Conversation analysis. *Annual review of anthropology*, 19, 238-307.
- Goodwin, C. Goodwin, M. & Yaeger-Dror, M. (2002). Multi-modality in Girl's Game Disputes, *Journal of Pragmatics*, 24(10-11), 1621-1649.

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

- Goodwin, M.H. (2006). Participation, Affect, and Trajectory in Family Directive/Response Dsequences. *Text and Talk*, 26 (4/5), 513-42.
- Goodwin, M.H., (1990). *He-Said-She-Said: Talk as Social Organization Among Black Children*. Indiana University Press, Bloomington.
- Goodwin, M.H., (1997) Byplay: Negotiating Evaluation in Storytelling. En: Gregory R. Guy, John Baugh, Deborah Schiffrin, & Crawford Feagin, (Eds.). *Towards a Social Science of Language: Papers in Honour of William Labov*. (pp. 77-102) Philadelphia: John Benjamins.
- Goodwin, M.H., (2006). *The Hidden Life of Girls: Games of Stance, Status, and Exclusion*. Blackwell, Oxford.
- Griminger, A., Segbers, J. & Rohlfing, K. (2013). Maternal verbal responses to children's pointing behaviour. Ponencia presentada en *CEU Conference on Cognitive Development*, Budapest, Hungría, 10 a 12 de enero de 2013.
- Guberman, S. R. & Saxe G. B. (2000). Mathematical problems and goals in children's play of an educational game. *Mind, Culture, and Activity*, 7, 201-216.
- Gumperz, J. (1982) *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gumperz, J. (1984). Communicative competence revisited. En D. Schiffrin (Ed.) *Meaning, form and use in context: Linguistic applications*. Washington: Georgetown University Press.
- Haden, C. (1998). Reminiscing with different children: Relating maternal stylistic consistency and sibling similarity in talk about the past. *Developmental Psychology*, 34, 99-114.
- Haden, C. A., Haine, R. A., & Fivush, R. (1997). Developing narrative structure in parent-child reminiscing across the preschool years. *Developmental Psychology*, 33, 295-307.
- Halliday, M.A.K. (1985). *Introduction to Functional Grammar*. Londres: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. (2004). *The Language of Science*. New York: Continuum.
- Halliday, M.A.K. & Hasan, R (1976). *Cohesion in English*. Londres: Longman.

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

- Hamo M. & Blum-Kulka, S. (2007). Apprenticeship in Conversation and Culture. Emerging Sociability in Preschool Peer Talk. En J. Valsiner & A. Rosa (Eds) *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology* (pp. 423-443). Cambridge: Cambridge University Press.
- Han, J.J., Leichtman, M.D. & Wang, Q. (1998). Autobiographical memory in Korean, Chinese and American children. *Developmental Psychology*, 34, 701-713.
- Hayes, D.S., & Casey, D.M. (2002). Dyadic versus Individual Storytelling by Preschool Children. *The Journal of Genetic Psychology*, 163 (4), 455-458.
- Hickmann, M. (1987). *Social and Functional Approaches to Language and Thought*. Orlando, FL: Academic Press.
- Hickmann, M. (1995). Discourse organization and the development of reference to person, space, and time. En P. Fletcher & B. MacWhinney (Eds.), *Handbook of Language Acquisition*, (pp. 194–218). Oxford: Blackwell.
- Hoiting, N. & Slobin, D.I. (2007). From gestures to signs in the acquisition of sign language. En S. D. Duncan, J. Cassell & E. T. Levy (Eds.), *Gesture and the dynamic dimension of language: Essays in honor of David McNeill* (pp. 51-65). Amsterdam: John Benjamins.
- Hudson, J. A. (2002). Do you know what we're going to do this summer? Mother's talk to young children about future events. *Journal of Cognition and Development* 3, 49-71.
- Hudson, J. A. (2006). The development of future time concepts through mother - child conversation. *Merrill-Palmer Quarterly* 52, 70-95.
- Hudson, J.A. (1990). The emergence of autobiographic memory in mother-child conversation. En R. Fivush y J.A. Hudson (Eds.) *Knowing and remembering in young children* (pp. 166-196). New York: Cambridge University Press.
- Hudson, J.A., Shapiro, L.R. & Sosa, B.B. (1995). Planning in the real world: Preschool Children's Scripts and Plans for Familiar Events. *Child Development*. 66, 984-998.
- Hudson, J.A.; Shapiro, L.R. & Sosa, B.B. Planning in the real world: Preschool

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

Children's Scripts and Plans for Familiar Events. *Child Development*. 66, 984-998.

Ishino, M. (2007). Intersubjective in Gestures: The Speaker's Perspective toward the Addressee. En S. Duncan, J. Cassell, J. & E. Levy (Eds.) *Gesture an the Dinamic Dimension of Language*. (pp. 243-250). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Jeanneret, T. (1999). *La coénonciation en français*. Berna: Peter Lang.

Jisa, H. (1987). Sentence connectors in French children's monologue performance. *Journal of Pragmatics*, 11, 607-621.

Jisa, H. (2000). Increasing cohesion in narratives: a developmental study of maintaining and reintroducing subjects in French. *Linguistics*, 38 (3), 591–620.

Kail, M. & Hickmann, M. (1992). French children's ability to introduce referents in narratives as function of mutual knowledge. *First Language*, 12 (34), 73-94.

Kail, M. & Sánchez y López, I. (1997) Referent introductions in Spanish narratives as a function of contextual constraints: a crosslinguistic perspective. *First Language*, 17 (49), 103–130.

Karmilof-Smith, A. (1985). Language and cognitive process from a developmental perspective. *Language and cognitive process* 1, 60-85.

Karmiloff- Smith, A. (1980). Psychological processes underlying pronominalization and non-pronominalization in children's connected discourse. En J. Kreiman y E. Ojedo (Eds.) *Papers from the parasession on pronouns and anaphora* (pp. 231-250). Chicago: Chicago Linguistics Society.

Karmiloff- Smith, A. (1981). The grammatical marking of thematic structure in the development of language production. En W. Deutsch (ed.) *The Child's Construction of Language* (pp 121-147). New York: Academic Press.

Karmiloff, K. & Karmiloff-Smith, A. (2001). *Pathways to language. From Fetus to adolescent*. Cambridge: Harvard University Press

Kasper, G. (2001). Four perspectives on L2 pragmatic development. *Applied*

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

Linguistics, 22, 502-530.

- Katriel, T. (1991). *Communal webs: Communication and culture in contemporary Israel*. New York: State University of New York Press.
- Keenan, E.O. (1979). Conversational competence in children. *Journal of Child Language*, 1, 163-183.
- Kermani, H. & Moallem, M. (1997). Cross-age tutoring: Exploring features and Processes of Peer mediated learning. *Dialogue From the Field*, 4 (3), 453-485.
- Kintsch, W. & Van Dijk, T.A. (1978). Toward a model of text comprehension, *Psychological Review*, 85, 362-394.
- Korolija, N. (2000). Coherence-inducing strategies in conversations among the aged. *Journal of Pragmatics*, 32, 425-462.
- Kronqvist, E. (2008). Challenges in the Qualitative Analysis of Peer Counseling- Explorations of Young Children's Learning. En G.L. Huber (Ed.) *Qualitative Approaches in the Field of Psychology*. Berlín: Center Qualitative Psychology.
- Kumpulainen, K. & Kaartien, S. (2003). The interpersonal dynamics of collaborative reasoning in peer interactive dyads. *Journal of Experimental Education*, 71, 333-370.
- Küntay, A. C. & Senay, I. (2003). Narratives beget narratives: Rounds of stories in Turkish preschool conversations. *Journal of Pragmatics*, 35, 559-587.
- Küntay, A.C. (2009). Microgenesis of narrative competence during preeschool interactions: Effects of the relational context. En Aksu Koç & Bekman (Eds.) *Perspectives on human development, family and culture* (pp. 178-193). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kyrtzsis, A. (1999). Narrative identity: Preschoolers' self construction through narrative in same-sex friendship group dramatic play. *Narrative Inquiry*, 9(2), 427-455.
- Kyrtzsis, A. & Ervin-Tripp, S. (1999). The development of discourse markers in peer interactions. *Journal of Pragmatics*, 31, 1321-1338.
- Labov, W. & Waletzky, J. (1967). Narrative analysis. En J. Helm (Ed.) *Essays on*

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

- verbal and visual arts* (pp. 12-44). Seattle: University of Washington Press
- Lacasa, P., & Herranz, P. (1989) Contexto y aprendizaje: el papel de la interacción en diferentes tipos de tareas. *Infancia y Aprendizaje*, 45, 50-70
- Leland & Fitzpatrick (1993). Cross-age interaction builds enthusiasm for reading and writing. *The reading teacher*, 47 (4), 292-301.
- LeVine, R. (1990). Infant environments in Psychoanalysis: A Cross-Cultural view. En J.W. Stigler, R.A. Schweder & G. Herdt (Eds.) *Cultural Psychology* (pp 454-477). Cambridge: Cambridge University Press.
- Levy, E. & Nelson K. (1994). Words in discourse: a dialectical approach to the acquisition of meaning and use, *Journal of Child Language* 21, 367-389.
- Levy, E.T. (2007). The Construction of a Temporally Coherent Narrative by an Autistic Adolescent: Co-contribution of Speech, Enactment and Gesture. En S.D. Duncan, J. Cassell & E.T. Levy (Eds.) *Gesture and the Dynamic Dimension of Language. Essays in honor of David McNeill*. Amsterdam: John Benjamins.
- Liszkowski, U. (2013) Imperative pointing revisited. Ponencia presentada en *CEU Conference on Cognitive Development*, Budapest, Hungría, 10 a 12 de enero de 2013.
- Liszkowski, U., Carpenter, M., Striano, T. & Tomasello, M. (2006). 12- and 18-Months-Olds Point to Provide Information for Others. *Journal of Cognition and Development*, 7(2), 173-187.
- Lucariello, J. & Nelson, K. (1987). Remembering and planning talk between mother and children. *Discourse Processes*, 10, 219-235.
- Macbeth, D. (2004). The relevance of repair for classroom correction. *Language in Society*, 33, 703-736.
- Mahler, P. (2000). *Narración y discurso referido: Reflexividad y competencia metalingüística en el lenguaje infantil*. Tesis Doctoral no publicada, Universidad de Buenos Aires.
- Malher, P. (1998). La producción narrativa infantil: aspectos lingüísticos-textuales. *Signo y Seña*, 10: 49-86.
- Mandler, J. & Johnson, N. (1977). Remembrance of things Parced: Story

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

- Structure and Recall. *Cognitive Psychology* (9), 111-151.
- Martin, J. R. (1992). *English text: System and structure*. Amsterdam: Benjamins.
- Martin, J.R. (1983). The development of register. En J. Fine & R. Freedle (Eds.), *Developmental issues in discourse*, (pp 1-39). Norwood, NJ: Ablex.
- Martini, M. & Kirpatrick, J. (1992). Parenting in Polynesia: a View from the Marquesas. En J.L. Roopnarine & D.B. Carter (Eds) *Parent-Child Socialization in Diverse Cultures*, Vol 5. *Annual Advances in Applied Developmental Psychology* (pp 199-222). Norwood, NY: Ablex.
- Masats, D., Nussbaum, L., Tusón, A. & Unamuno, V. (2000). Entre simetría y complementariedad: la coenunciación en el discurso de aprendices de lengua. Ponencia presentada en *IV Congreso de Lingüística General*, Cádiz, España, 3 al 6 de Abril de 2000.
- Mashburn, A.J., Justice, L.M., Downer, J.T., & Pianta, R.C. (2009). Peer Effects on Children's Language Achievement During Pre-Kindergarten. *Child Development*, 80, 686-702.
- McCabe, A. & Rollins, P.R. (1994). Assessment of preschool narrative skills: Prerequisite for literacy. *American Journal of Speech-Language Pathology: A journal of Clinical Practice*, 4, 45-56.
- McCabe, A., & Peterson, C. (1991). Linking children's connective use and narrative macrostructure. En A. McCabe y C. Peterson (Eds.), *Developing narrative structure*. (pp. 29-53), Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- McCabe, A., Bailey, A., & Mezi, G. (2008). *Spanish-Language Narration and Literacy. Culture Cognition and Emotion*. New York: Cambridge University Press.
- Melzi, G. (2000). Cultural variations in the construction of personal narratives: Central American and European American mothers' elicitation styles. *Discourse Processes*, 30 (2), 153-177.
- Melzi, G. & Caspe, M. (2005). Variations in maternal narrative styles during book reading interactions. *Narrative Inquiry*, 15(1), 101-125.
- Michaels, S. (1988). Presentaciones narrativas: una preparación oral para la alfabetización con alumnos de primer curso. En J. Cook-Gumperz (ed.) *La*

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

construcción social de la alfabetización. Barcelona: Paidós.

- Miciano, R.Z. (2006). Piloting a peer literacy program: Implications for teacher education. *Asia Pacific Education Review*, Vol.7, 1, 76-84.
- Migdalek, M.J. (en preparación). *El desarrollo de las habilidades argumentativas en situaciones de juego en el jardín de infantes. Un estudio con niños de 3, 4 y 5 años de poblaciones en contextos de pobreza*. Tesis de Maestría. Directora Celia R. Rosemberg. Maestría en Análisis del Discurso. Universidad de Buenos Aires.
- Migdalek, M.J. & Rosemberg, C.R. (2013). Construcción multimodal de los argumentos de niños pequeños en disputas durante situaciones de juego. *Papeles sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 9(4), 1-16.
- Migdalek, M.J., & Rosemberg, C.R. (2012). El uso de los gestos en el discurso docente durante la planificación del juego en el jardín de infantes. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 5(3), 25-43.
- Migdalek, M.J., Santibañez Yanéz, C. & Rosemberg, C.R. (en prensa). Estrategias argumentativas en niños pequeños: un estudio a partir de las disputas durante el juego en contextos escolares. *Revista Signos, Estudios de Lingüística*, 47, 86.
- Minami, M. (2001). Maternal styles of narrative elicitation and the development of children's narrative skill: A study on parental scaffolding. *Narrative Inquiry*, 11(1), 55-80.
- Minami, M. & McCabe, A. (1991). Haiku as a discourse regulation device: A stanza analysis of Japanese children's personal narratives. *Language in Society*, 20, 577-599.
- Mugny, G. & Pérez, J.A. (1988). *Psicología social del desarrollo cognitivo*. Barcelona: Antropos.
- Murphy, N. & Messer, D. (2000). Differential benefits from scaffolding and children working alone. *Educational Psychology*, 20, 17-31.
- Nelson, K. (1977). Facilitating children's syntax acquisition. *Developmental Psychology*, 13, 101-107.

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

- Nelson, K. (1981). Acquisition of words by the first language learners, en: *Annals of the New York Academy of Sciences*, Vol. 379, *Native language and foreign language acquisition* (Pp. 148-159). Nueva York: The New York Academy of Sciences.
- Nelson, K. (1988). *El descubrimiento del sentido. La adquisición del significado compartido*. Madrid: Alianza
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nelson, K. (2007). *Young Minds in Social Worlds. Experience, meaning and memory*. Cambridge: Harvard University Press.
- Nelson, K. (2010). Developmental narratives of the experiencing child. *Child Developmental Perspectives*, 4, 1, 42-47.
- Nelson, K. (Ed.). (1989). *Narratives from the crib*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nelson, K. & Fivush, R. (2004). The Emergence of Autobiographical Memory: A Socio Cultural Developmental Theory. *Psychological Review*, 111, 2, 486-511.
- Nelson, K. & Levy, E. (1987). Development of referential cohesion in a child's monologues. En R. Steele & T. Threadgold (Eds.), *Language topics: Essays in honour of Michael Halliday* (Vol. I, pp. 119-136). Amsterdam: John Benjamins.
- Nicolopoulou, A. (2002). Peer Group Culture and Narrative Development. En: S. Blum-Kulka y C. E. Snow (eds) *Talking to adults. The contribution of Multiparty Discourse to Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Nicolopoulou, A. (2008). The elementary forms of narrative coherence in young children's storytelling. *Narrative Inquiry*, 18(2), 299-325
- Nicolopoulou, A. & Richner, E.S. (2004). "When your powers combine, I am Captain Planet": The developmental significance of individual- and group-authored stories by preschoolers. *Discourse Studies*, 6, 347-371
- Noell, G.H., Witt, C.W., LaFleur, L.H., Mortenson, B.P., Ranier, D.D. & LeVelle,

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

- J. (2000). Increasing Intervention Implementation in General Education following Consultation: A Comparison of Two Follow Up Strategies. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 33, 271-284.
- Nussbaum, L. (1999). Emergence de la conscience linguistique en travail de groupe entre aprenents de langue étrangère. *Langages*, 134, 35-50.
- O'Neill, Daniela K. y Holmes, Amanda C. (2002). Young preschoolers' ability to reference story characters: the contribution of gestures and character speech. *First Language*, 22 (1), 73-103
- Ochs, E. & Capps, L. (2001). *Living narratives: Creating lives in everyday storytelling*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ogden, L. (2000). Collaborative Tasks, Collaborative Children: an analysis of reciprocity during peer interaction at Key Stage 1. *British Educational Research Journal*, 26, 211-226.
- Orsolini, M., Rossi, F. & Pontecorvo, C. (1996). Italian children's re-introduction of referents in narratives. *Journal of Child Language* 23: 465-86.
- Palincsar, A., & Brown, A. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117-175.
- Peralta de Mendoza, O. & Salsa, A. (2001). Interacción materno-infantil con libros con imágenes en dos niveles socioeconómicos. *Infancia y Aprendizaje*, 24 (4), 325-339.
- Perret-Clermont, A. (2000). Apprendre et enseigner avec efficience à l'école. En U.P. Trier (Ed.) *Efficacité de la formation entre recherche et politique*. (pp. 111-134). Zürich: Ruegger.
- Perret-Clermont, A. N. (1981). Perspectivas psicossociológicas del aprendizaje en situación colectiva. *Infancia y Aprendizaje*, 6, 29-42.
- Peterson, C. & McCabe, A. (1983). *Developmental psycholinguistics: Three ways of looking at a child's narrative*. New York, NY: Plenum Press
- Peterson, C. & McCabe, A. (1983). *Developmental psycholinguistics: Three ways of looking at a child's narrative*. New York, NY: Plenum Press
- Peterson, C. & McCabe, A. (1987). The connective "and": Do older children use

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

it less as they learn other connectives? *Journal of Child Language*, 14 (2), 375-381.

Peterson, C. & McCabe, A. (1991). Linking children's connective use and narrative macrostructure. En A. McCabe & C. Peterson (Eds.) *Developing narrative structure*. (pp. 29-54). Hillsdale, N.J: Erlbaum.

Peterson, C. & McCabe, A., (1994). A social Interactionist Account of Developing Decontextualized Narrative Skill. *Developmental Psychology*. 30(6), 937-948.

Peterson, C., & McCabe, A. (2004). Echoing our parents: Parental influences on children's narration. En M. W. Pratt & B. H. Fiese (Eds.), *Family stories and the life course: Across time and generations* (pp. 27-54). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Poulsen, D., Kintsch, E., Kintsch, W., & Promack, D. (1979). Children's comprehension and memory for stories. *Journal of Experimental Child Psychology*, 28, 379-403.

Pratt, M. & Mac Kenzie-Keating, S. (1985). Organizing stories: effects of development and task difficulty on referential cohesion in narrative. *Development Psychology*, 21, 350-356.

Preece, A. (1987). The range of narrative forms conversationally produced by young children. *Journal of Child Language*, 14 (2), 353-373.

Radford, J. & Mahon, M. (2010). Multi-modal participation in storybook sharing. En: H. Gardner & M. Forrester (Eds.), *Analysing Interactions in Childhood* (pp. 209-226). London: Wiley-Blackwell.

Recrut, M. D. (1994). Peer and cross age tutoring: The lessons of research. *Journal of Reading*, 37 (5), 356-362.

Reese, E. (2002). Social factors in the development of autobiographical memory: The state of the art. *Social development*, 11, 124-142.

Reese, E., C. A. Haden & R. Fivush (1993). Mother-Child Conversations About the Past: Relationships of Style and Memory Over Time. *Cognitive Development*, 8, 403-430.

Rodino, A. M., Gimbert, C., Pérez, C., & McCabe, A. (1991). *Getting your point*

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

across: Contrastive sequencing in low-income African-American and Latino children's personal narratives. Paper presented at the 16th Annual Boston University Conference on Language Development, Boston.

- Rogoff, B. (1981). Schooling and the development of cognitive skills. En H.C. Triandis & A. Heron (Eds), *Handbook of cross-cultural psychology* (Vol. 4, pp 233-294). Boston: Allyn & Bacon.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. Barcelona: Paidós.
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. New York: Oxford University Press.
- Rogoff, B. & Toma, C. (1997). Shared thinking: Community and institutional variations. *Discourse Processes*, 23 (3), 471-497.
- Rogoff, B., Moore, L., Najafi, B., Dexter, A., Correa-Chavez, & M., Solís, J. (2007). Children's development of cultural repertoires through participation in everyday routines. En J.E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.) *Handbook of Socialization: Theory and Research* (pp. 490-515). New York: The Guilford Press.
- Rogoff, B., Paradise, R., Mejía Arauz, R., Correa Chávez, M., & Angelillo, C. (2003). Firsthand learning through intent participation. *Annual Review of Psychology*, 54, 175-203.
- Roscoe, R. D. & Chi, M. T. H. (2008) Tutor learning: The role of explaining and responding to questions. *Instructional Science*, 36, 321-350.
- Roscoe, R.D. & Chi, M. (2004) The influence of the tutee in learning by peer tutoring. En K. Forbus, D. Gentner, & T. Regier (Eds.), *Proceedings the 26th Annual Meeting of the Cognitive Science Society*, (pp 1179-1184). Chicago.
- Roselli, N. (1999). *La construcción sociocognitiva entre iguales*. Rosario: IRICE.
- Roselli, N., Bruno, M. & Evangelista, L. (2004). El chateo y la interacción social directa en el aprendizaje cooperativo de díadas. *Revista Latinoamericana de psicología*, 36, 3, 391-408.
- Rosemberg, C. R. (1999). La conversación en el aula. El discurso como andamiaje. *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación*, 15, 47-57.

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

- Rosemberg, C. R. (2002). *La conversación en el aula: aportes para una teoría de la enseñanza a través del discurso*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.
- Rosemberg, C. R. (2007). Nuevas palabras en situaciones de lectura de cuentos en la escuela infantil. Ponencia presentada en el *XXXI Congreso Interamericano de Psicología – Por la integración de las Américas*. Ciudad de México, México, 1 a 5 de julio de 2007.
- Rosemberg, C. R., Silva, M. L. & Stein, A. (2011). Narrativas infantiles en contexto: un estudio en hogares de barrios urbano marginados de Buenos Aires. *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación Universidad de Buenos Aires*, 28, 135-154.
- Rosemberg, C.R. (1994). Representaciones mentales y estrategias en el establecimiento de relaciones causales durante el proceso de comprensión de historias. Un estudio evolutivo. *Lenguas modernas*, 95-123.
- Rosemberg, C.R. & Alam, F. (2009- En curso). “De niño a niño: un programa de niños tutores en alfabetización.” Programa de intervención en escuelas y centros comunitarios. Financiado por: Fundación Care (Alemania) – Fundación Save the Children (Argentina) – CONICET (Argentina) – SECyT (Argentina).
- Rosemberg, C.R. & Borzone, A.M. (1989). Interacción verbal y cognición: el desarrollo de los niños collas en el entorno familiar y escolar. *Lenguas modernas*, 25, 95-113.
- Rosemberg, C.R. & Manrique, M.S. (2007). Las narraciones de experiencias personales en la escuela infantil ¿Cómo apoyan las maestras la participación de los niños? *Psykhé*, 16, 1, 53-64.
- Rosemberg, C.R. & Menti, A. B. (en prensa). Aspectos teóricos y metodológicos del estudio de la interacción y de las oportunidades para el desarrollo del lenguaje. En P. Paoloni, C. Rinaudo & A. G. Fernández (Eds.), *Cuestiones en Psicología Educativa. Perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo*. Sociedad Latina de Comunicación Social: Tenerife,

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

Islas Canarias.

- Rosemberg, C.R. & Silva, M. L. (2009). Teacher–Children Interaction and Concept Development in Kindergarten. *Discourse Processes*, 46, 6, 572-591.
- Rosemberg, C.R., Alam, F. & Migdalek, M. (2013). Children’s past and future account: A study with three social groups from Buenos Aires, Argentina. Póster presentado en en *CEU Conference on Cognitive Development*, Budapest, Hungría, 10 a 12 de enero de 2013.
- Rosemberg, C.R., Alam, F. & Stein, A. (2013). ¿Y sabés lo que me pasó a mí...? Narrativas de experiencia personal pasada de niños de 3 grupos socioculturales. Ponencia presentada en *II Jornadas Internacionales Beatriz Lavandera Sociolingüística y Análisis del Discurso*, Buenos Aires, Argentina, 28 al 30 de agosto de 2013
- Rosemberg, C.R., Alam, F. & Stein, A. (en prensa). Children Interactions in Literacy Tutoring Situations. A Study with Urban Marginalized Populations in Argentina. *Global Education Review*.
- Rosemberg, C.R., Alam, F. & Stein, A. (en revisión). How do lexical input, interaction, and discourse context affect young children’s use of temporal terms? A study with two social groups from Buenos Aires, Argentina. *Language, Interaction & Acquisition*.
- Rosemberg, C.R.; Stein, A. & Alam, F. (2013) At home and at school: Bridging literacy to children from poor rural and urban communities. En K. Hall, T. Cremin, B. Comber y L. Moll (Eds.) *International Handbook of Research in Children’s Literacy, Learning and Culture* (pp. 67-82.) Oxford: Wiley-Blackwell.
- Rossi, F., Pontecorvo, C., López-Orós, M. & Teberosky, A. (2000). Referential development in storytelling and in storywriting of Catalan and Italian Children. *Language and Education*, 14, 164-183.
- Rumelhart, D.E. (1975). Notes on a schema for stories. En D. G. Bobrow, & A.Collins (Eds.). *Representation and understanding: Studies in Cognitive Science*. New York: Academic Press.

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

- Sacks, H. Schegloff, E. A. & G. Jefferson (1974). A simple systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 696-735.
- Samha, N.V. & DeLisi, R. (2000). Peer collaboration on a nonverbal reasoning task by urban minority students. *Journal of Experimental Education*, 69 (1), 5-14.
- Sánchez Abchi, V. (2009) *El aprendizaje de la escritura en niños pequeños de medios rurales y urbanos. Un estudio de los subprocesos de generación y de transcripción textual*. Universidad Nacional de Córdoba (Tesis doctoral Inédita)
- Sánchez Abchi, V., Moyano, V. & Borzone, A.M. (2011). Demandas cognitivas de la escritura: comparación de dos situaciones de producción. *Estudios pedagógicos*, 227-236.
- Sánchez Loyo, L.M. (2002). Construcción de la coherencia en conversaciones múltiples entre niños de edad preescolar. *Función*, 25-26, 159-209.
- Sautú, R. (1997). *La trastienda de la investigación (179-195)*. Buenos Aires: Editorial Belgrano.
- Sautú, R. (2000). Los métodos cuantitativos y cualitativos en la investigación educativa. *Boletín de la Academia Nacional de Educación*, 42, 4-10.
- Schegloff, A., Jefferson, G. & Sacks, H. (1977). The preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation. *Language*, 53(2), 361-382.
- Schegloff, E. (1990). On the Organization of Sequences as a source of Coherence in Talk-in-Interaction. En B. Dorval (Ed.) *Conversational Organization and its Development*. Norwood, New Jersey: Ablex.
- Schegloff, E. (1992). Repair after next turn: The Last Structurally Provided Defense of Intersubjectivity in Conversation. *American Journal of Sociology*, 97 (5), 1295-1345.
- Schegloff, E. (2000). When "Others" Initiate Repair. *Applied Linguistics*, 21 (2), 205-243.
- Schegloff, E. A., & Sacks, H. (1973). Opening up closings. *Semiotica*, 8(4), 289-327.

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

- Schick, A. & Melzi, G. (2010). Children's oral narrative development across context. *Early Education & Development*, 21 (3), 293-317.
- Schneider, R. B. & Barone, D. (1997). Cross-age tutoring. *Childhood Education* 73(3), 136-143.
- Schrader, B. & Valus Ann (1990). Disabled learners as able teachers: a cross-age tutoring project. *Academic Therapy*. 25, 589-597.
- Schubauer-Leoni, M. L. & Perret-Clermont, A. N. (1988). Las interacciones sociales en el aprendizaje de los conocimientos matemáticos en el niño. En G. Mugny & J. A. Perez (Eds.) *Psicología social del desarrollo cognitivo* (pp. 79-118). Barcelona: Anthropos.
- Schubauer-Leoni, M.L. & Perret-Clermont, A.N. (1980). Interactions sociales et représentations symboliques dans le cadre de problèmes additifs, *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 1, 297-343.
- Scott, C. (1984). Adverbial connectivity in conversations of children 6-12. *Journal of Child Language*, 11, 423-452.
- Sebastián, E. & Slobin, D. (1994). Development of linguistic forms: Spanish. En R. Berman & D. Slobin (Eds.) *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*. Pp 157-186. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Shapiro, L.R. & Hudson J. (1989). Cohesion and Coherence in Preschool Children's Picture- Elicited Narratives. Ponencia presentada en *The National Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development*, Kansas City, MO, Abril 27-30, 1989.
- Shapiro, L.R. & Hudson J. (1991). Tell Me a Make-Believe Story: Coherence and Cohesion in Young Children's Picture- Elicited Narratives. *Developmental Psychology*, 27, 960-974.
- Shiro, M. (2008). Narrative Stance in Venezuelan Children's Stories. En A. McCabe, A. L. Bailey, & G. Melzi (Eds.), *Spanish-language narration and literacy: Culture, cognition and emotion* (pp. 213-236). New York: Cambridge University Press.
- Shiro, M. (2013). Y entonces le dijo...La representación del habla en las

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

narraciones de niños venezolanos. *Boletín de Lingüística*, XXIV, 37-38, 119-143.

Signorini, A., Manrique, A.M. & Rosemberg, C.R. (1989). Elaboración de un instrumento para el diagnóstico de la comprensión de narraciones. *Lenguas Modernas*, 16, 41-68, Universidad de Chile.

Silva, M., & McCabe, A. (1996). Vignettes of the continuous and family ties: Some Latino American traditions. En A. McCabe (Ed.), *Chameleon readers: Teaching children to appreciate all kinds of good stories* (pp. 116-136). New York: McGraw-Hill.

Sinclair, J. & Clouthard, R. M. (1975). *Towards the analysis of discourse. The English used by teachers and pupils*. Oxford: Oxford University Press.

Sirvent, M. T. (2006). *El Proceso de Investigación*. Investigación y Estadística I. Cuadernos de la Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras (Opfyl).

Sirvent, M. T. (2007). *Breve Diccionario Sirvent* (Spielmann G. - Comp.) Investigación y Estadística I Cuadernos de la Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras (Opfyl).

Slobin, D.I. & Bocaz, A. (1988). Learning to talk about movement though time and space: the development of narrative abilities in Spanish and English. *Lenguas Modernas* 15, 5-24.

Snow, C. E. & Ferguson, C.A. (1977). *Talking to children: Language input and acquisition*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.

So, W.C., Demir, O. E., & Goldin-Meadow, S. (2010). When speech is ambiguous gesture steps in: Sensitivity to discourse-pragmatic principles in early childhood. *Applied Psycholinguistics*, 31, 209-224

Southgate, V., van Maanen, C., & Csibra, G. (2007). Infant pointing: communication to cooperate or communication to learn? *Child development*, 78(3), 735-740.

Sparks, A. (2008). Latino Mothers and Their Preschool Children Talk About the Past: Implications for Language and Literacy. En A. McCabe, A. L. Bailey, & G. Melzi (Eds.), *Spanish-language narration and literacy: Culture*,

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

- cognition and emotion* (pp. 273-295). New York: Cambridge University Press.
- Sparks, A., Carmiol, A. & Ríos, M. (2013). High Point Narrative Structure in Mother-Child Conversations about the Past and Children's Emergent Literacy Skills in Costa Rica, *Actualidades en Psicología*, 27(115), 93-111.
- Stein, A. (2010). *El entorno de alfabetización en hogares de niños preescolares de sectores urbano-marginados. Un estudio de los procesos interaccionales en las situaciones de lectura y escritura*. Tesis doctoral sin publicar. Universidad de Córdoba, Facultad de Lenguas.
- Stein, A. (2013). El desarrollo del discurso narrativo. Un análisis longitudinal de la interacción en distintos contextos conversacionales. Ponencia presentada en 4º Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología, 13, 14 y 15 de noviembre de 2013, La Plata, Argentina.
- Stein, A. & Rosemberg, C. R. (2012). Redes de colaboración en situaciones de alfabetización familiar con niños pequeños. Un estudio en poblaciones urbano marginadas de Argentina. *Interdisciplinaria*, 29(1). 95-108.
- Stein, A., Menti, A., Arrúe, J. & Rosemberg, C.R. (aceptado). Shared narratives at home: stories, personal experiences and future accounts. Longitudinal and between situations differences. Póster aceptado para ser presentado en 13th International Conference for the Study of Child Language, 14 al 18 de Julio de 2014, Amsterdam, Holanda.
- Stein, S. & Glenn, G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. En R. Freedle (Ed.), *New Directions in Discourse Processes* (pp. 53-120). Norwood, N.J.: Ablex.
- Strauss, A. & J. Corbin (1991). *Basics of qualitative research. Grounded theory. Procedures and technics*. Londres: Sage Publications.
- Tabors, P. (1997). *One child to languages: A guide for preschool educators of children learning English as a second language*. Baltimore: Brookes.
- Tarplee, C. (2010) Next turn and intersubjectivity in children's language acquisition. En H. Gardner & M. Forrester, (Eds.) *Analysing Interactions in Childhood*. Oxford: Wiley-Blackwell.

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

- Teles, L. & César, M. (2010). Statistics learning and batiks: an innovative way of doing mathematics. En C. Reading (Ed.) *Data and context in statistics education: Towards an evidence based society*. Proceedings of the Eight International Conference on teaching statistics, Slovenia.
- Tessler, M. (1986). Mother-child talk in a museum: The socialization of a memory. Manuscrito inédito. City University of New York Graduate Center. Citado en Nelson (1996). *Language in cognitive development*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Tessler, M. & Nelson, K. (1994). Making memories: the influence of joint encoding on later recall. *Consciousness and Cognition*, 3, 307-326.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Tomasello, M. (2008). The roles of prototype constructions in early language development. Conferencia presentada en *Language, Communication and Cognition*, 4 a 7 de agosto de 2008, University of Brighton, Brighton, UK.
- Tomasello, M. (Ed.) (1998). *The New Psychology of Language: Cognitive and Functional Approaches to Language Structure*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Topping, K. J. (2005). Trends in peer learning. *Educational psychology*, 25(6), 631-645.
- Topping, K. J., & Bryce, A. (2004). Cross- age peer tutoring of reading and thinking: Influence on thinking skills. *Educational Psychology*, 24, 595-621.
- Trabasso, T., Stein, N.L., & Johnson, L.R. (1981). Children's knowledge of events: A causal analysis of story structure. En G. Bower (Ed.) *Learning and motivation*. New York: Academic Press.
- Trevarthen, C. (1977). Descriptive analysis of infant communicative behavior. En H. R. Shaffer (Ed.), *Studies in mother-child interaction*. Londres: Academic Press.
- Trevarthen, C. (1986). Development of intersubjective motor control in infants. En M. Wade & H. T. A. Whiting (eds.) *Motor development in children*. La Haya: Martinus Mijhof.

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

- Tudge, J. R. H., Wintehhoff, P.A., & Hogan, D. M (1996). The Cognitive Consequences of Collaborative Problem Solving With and Without Feedback. *Child development*, 67, 2892-2909.
- Tudge, J.R.H. (1992). Processes and consequences of peer collaboration: A Vygotskian analysis. *Child development*, 63, 1364-1379.
- Tuson, A. (1995). *Análisis de la conversación*. Barcelona: Ariel
- Tykkyläinen, T. (2010). Child-initiate repair in task interactions. En: H. Gardner & M. Forrester (Eds.), *Analysing Interactions in Childhood*. (pp. 227-248) London: Wiley-Blackwell.
- Uccelli, P. (2008). Beyond Chronicity: Evaluation and Temporality in Spanish-Speaking Children's Personal Narratives. En A. McCabe, A. Bailey & G. Melzi (Eds). *Spanish-Language Narration and Literacy* (pp 175-212) New York: Cambridge University Press.
- Uccelli, P. (2009). Emerging temporality: past tense and temporal/ aspectual markers in Spanish speaking children's intra-conversational narratives. *Journal of Child Language* 36, 929-966.
- Umiker-Sebeok, D.J. (1979). Preschool children's intraconversational narratives. *Journal of Child Language*, 6(1), 91-109.
- Unamuno, V. (2008). Multilingual switch in peer classroom interaction. *Linguistics and Education*, 19, 1-9.
- Van Dijk, T.A. (2005). *Estructuras y funciones del discurso*. México, D.F.: Siglo XXI.
- Verba, M. (1998). Tutoring between young children: how symmetry can modify asymmetrical interactions. *International Journal of Behavioral Development*, 22, 1, 195-216.
- Vion, M. & Colas, A. (2005). Using connectives in oral French narratives: Cognitive constraints and development of narrative skills. *First Language*, 25, 1, 39-66.
- Volk, D. & de Acosta, M. (2004). Mediating networks for literacy learning: the role of Puerto Ricansiblings. En E. Gregory, S. Long and D. Volk (eds.) *Many pathways to literacy. Young children learning with siblings*,

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

- grandparents, peers and communities*. New York: Routledge Falmer.
- Vygotsky, L. S. (1964). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Lautaro.
- Vygotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.
- Ward, M. C. (1971). *Them children: A study in language learning*. NY: Holt, Rinehart y Winston.
- Wenner, J.A., Burch, M.M, Lynch, J.S. & Bauer P.J. (2008). Becoming a teller of tales: Associations between children's fictional narratives and parent-child reminiscence narratives. *Journal of Experimental Child Psychology*, 101, 1–19.
- Wertsch, I. (1998). *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique.
- Wertsch, J. (1993). *Voces de la mente. Un enfoque socio-cultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor.
- Whiting, B.B. & Whiting, J.W.M. (1975). *Children of Six Cultures: A Psycho-Cultural Analysis*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wigglesworth, Gillian (1990). Children's narrative acquisition: a study of some aspects of reference and anaphora. *First Language*, 10 (29) 105–125.
- Wigglesworth, Gillian (1997). Children's individual approaches to the organization of narrative. *Journal of Child Language*, 24 (2): 279–309.
- Wiles, S. (1985). Language learning in Multi-Ethnic classrooms: Strategies for Supporting Bilingual Students. En G. Wells & J. Nicholls (Eds.). *Language and Learning: An interactional Perspective*, (pp. 83-95). London: Palmer Press.
- Wishard Guerra A. (2008). The intersection of Language and culture among Mexican-heritage children three to seven years old. En: A. McCabe, A. L. Bailey, & G. Melzi (Eds.) *Research on the development of Spanish-language narratives*. (pp. 143-174) New York: Cambridge University Press.
- Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical investigations*. Oxford England: Basil Blackwell.
- Wolfson, N. (1977). A feature of performed narrative: The conversational

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN
DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE
POBLACIONES URBANO MARGINADAS

historical present. *Language in Society*, 7, 215-237.

Wright, J. & Cleary, K. S. (2006). Kids in the tutor seat: Building schools' capacity to help struggling readers through a cross-age peer tutoring program. *Psychology in the Schools*, 43(1), 99-107.

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN
DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE
POBLACIONES URBANO MARGINADAS

PARTE III

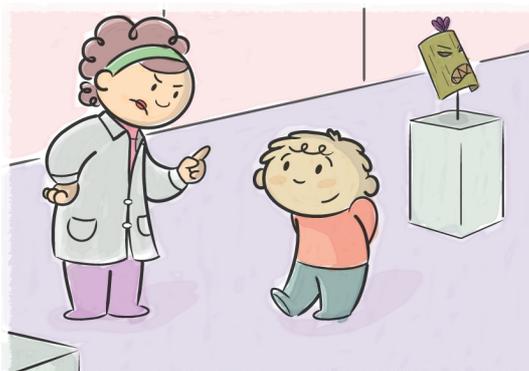
ANEXOS

Anexo I:

Secuencias de imágenes empleadas para la elicitación de las narrativas de ficción

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

Secuencia de imágenes empleadas para la elicitación de las narrativas en la condición de interacción con un niño mayor



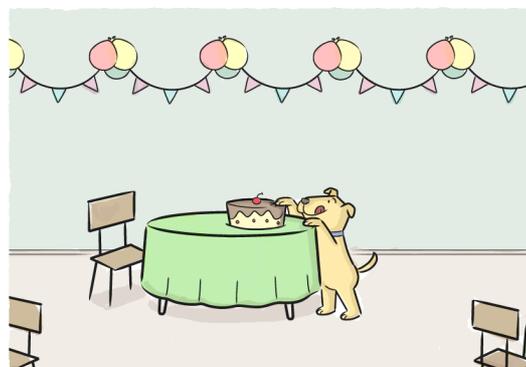
LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

Secuencia de imágenes empleadas para la elicitación de las narrativas en la condición de interacción con un niño de la misma edad



LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

Secuencia de imágenes empleadas para la elicitación de las narrativas en la condición de desempeño individual



LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN
DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE
POBLACIONES URBANO MARGINADAS

Anexo II

CAPÍTULO 8

Historia Natural de la Investigación

CAPÍTULO 8

Historia Natural de la Investigación

En nuestro país son muy marcadas las diferencias en la alfabetización y en las trayectorias en el sistema escolar según el grupo social de procedencia. Ello se manifiesta en el nivel educativo de la población adulta: el 59,8% de los adultos en los barrios urbano marginados posee educación primaria completa o incompleta. Entre las poblaciones urbanas con necesidades básicas insatisfechas, el 32% de los niños de 6 a 13 años ha repetido algún grado o desertado de la escuela primaria (INDEC, 2005). La gravedad de la situación educativa de los niños pequeños es puesta de manifiesto por los indicadores de sobreedad en la escuela primaria que en el 2009 eran de 21,37% (DINIECE, 2009). Estos datos, que ponen de manifiesto la inequidad educativa a la que se hayan expuestos muchos niños, reflejan en parte las consecuencias de un ingreso tardío al proceso de alfabetización y también la dificultad del sistema educativo para promover este proceso en todos los niños.

En el marco de esta problemática, en el año 2005 se diseñó el programa de alfabetización temprana y familiar *Oscarcito Desarrollo lingüístico y cognitivo de niños en contextos de pobreza* (Rosemberg y Borzone, 2005)¹ destinado a familias con niños de 3, 4 y 5 años de edad que viven en poblaciones urbano marginadas de Buenos Aires, Córdoba y Entre Ríos de Argentina. El programa se implementó por medio de talleres de desarrollo lingüístico en los que participaban familiares de los niños. En los talleres se trabajaba en torno a una serie de libros etnográficos infantiles especialmente diseñados, "En la casa de Oscarcito."

¹ El programa "Oscarcito. Promoción y desarrollo lingüístico y cognitivo de niños pequeños en contextos de pobreza" (C. R. Rosemberg y A. M. Borzone) se elaboró como transferencia de resultados del proyecto "El desarrollo lingüístico y cognitivo en la primera infancia. Un estudio psicolingüístico y sociocultural en barrios urbano marginales de Buenos Aires" (CONICET, PIP 5591; SECyT, PICT BID 1201 OC-AR N°4-14153, A. M. Borzone, directora; C. R. Rosemberg, codirectora); con el aporte de las fundaciones Care de Alemania y Árcor de Argentina.

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

En general, los programas de intervención destinados a promover la alfabetización temprana y familiar en poblaciones de bajo nivel socioeconómico (Britto, Fulgini y Brooks-Gunn, 2006) focalizan las estrategias de intervención en la díada madre-niño y proporcionan un entrenamiento específico e instrucciones destinadas a modificar los modos en los que las madres colaboran con los pequeños durante las situaciones de lectura y escritura. En el presente programa, en cambio, no se pautaron estrictamente las formas de lectura e interacción, con la intención de que las familias “se apropiasen” de la actividad de lectura y escritura.

Durante la implementación del programa, las familias de los niños fueron visitadas por un investigador que registró la situación de alfabetización tal como esta tenía lugar en el hogar. El análisis de estas situaciones puso de manifiesto que la organización familiar, su composición extendida -el hecho de que los niños convivan con padres, hermanos, abuelos, tíos y otras personas con las cuales no tienen un vínculo familiar- así como las relaciones de interdependencia entre los miembros configuran la modalidad que adoptan las situaciones de alfabetización (Stein, 2010; Stein y Rosemberg, 2012). En efecto, en gran parte de estas situaciones la lectura del libro no tenían lugar en el marco de la interacción diádica entre la madre y el niño. Las situaciones involucraban, en cambio, la participación de múltiples y diversos participantes entre los que se observó el establecimiento de redes de relaciones que se diferenciaban entre sí por el papel que asumía cada uno de ellos en la situación.

El papel que los hermanos mayores asumían en los hogares durante las situaciones de alfabetización familiar, la colaboración que estos espontáneamente prestaban a los pequeños en las lecturas de cuentos condujo al diseño de otra estrategia pedagógica: un programa de niños tutores en alfabetización (Rosemberg y Alam, 2009- en curso). Este programa tiene por

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

objeto capitalizar las interacciones entre niños de diferentes edades para conformar una matriz que andamie el inicio del proceso de alfabetización de los más pequeños y genere un contexto de lectura y escritura significativo en el que los niños mayores desarrollen un mayor dominio del sistema de escritura, mejorando sus habilidades como lectores y escritores.

La implementación del programa se llevó a cabo en escuelas a las que asisten niños y adolescentes pertenecientes a contextos urbano-marginados. En talleres semanales los coordinadores pedagógicos y miembros del equipo de investigación capacitaban a los niños mayores para llevar a cabo la tutoría: se leían los cuentos que luego leerían a los pequeños, se pensaban y discutían estrategias destinadas a mantener la atención del pequeño y se los estimulaba a formular distinto tipo de preguntas. Asimismo, se reflexionaba en torno al vocabulario en los textos y acerca de cómo explicar el significado de palabras desconocidas a un niño pequeño. Se promovía el relato de experiencias personales relacionadas con los textos y la descripción descontextualizada de objetos y escenas. Los niños aprendían a formular las instrucciones para las actividades y los juegos con claridad y precisión, estrategias para ayudar a un niño pequeño a escribir su nombre y otras palabras simples y juegos con los sonidos de las palabras para promover en los niños pequeños el desarrollo de la conciencia fonológica. En una segunda instancia semanal se realizaba la actividad de tutoría: cada uno de los niños más grandes leía a uno de los pequeños de jardín de infantes los cuentos contenidos en uno de los libros de la serie “En la Casa de Oscarcito” y realizaba las actividades y los juegos propuestos en el libro.

Fue precisamente en el marco del programa de niños tutores que llevé a cabo la presente investigación de Tesis, que tuvo por objeto analizar las interacciones entre niños de distintas edades en la producción de distintos tipos de narrativas². En efecto, todos los niños que produjeron las narrativas

² Desarrollé esta investigación primero con una beca doctoral de Tipo I (2010-2012), y a partir del año 2013 con una beca doctoral de Tipo II, ambas otorgadas por CONICET.

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

participaban del programa de niños tutores. Asimismo, los eventos a los que asistieron los niños y sobre los que se basaron sus narrativas -la visita al zoológico, la visita al museo etnográfico y la fiesta de fin de año- fueron realizados como parte del programa de tutores.

Dentro del marco de esta investigación elicité y videofilmé las narrativas producidas por los niños en las tres condiciones estudiadas -interacción con un niño mayor, interacción con un par y desempeño individual-. Opté por el uso de video filmaciones porque éstas permiten obtener datos muy precisos y detallados tanto de las acciones verbales como de los movimientos cinésicos, la dirección de la mirada, el posicionamiento corporal y el uso de los materiales presentes en la situación. Para llevar a cabo las video filmaciones fue necesario decidir dónde se ubicaría la filmadora para que ésta pudiese captar de forma precisa la interacción entre los niños, pero sin que invadiese demasiado la situación ya que esto podía generar interrupción.

Antes de comenzar la toma de datos les comuniqué a los maestros, padres y también a los niños que se filmarían las situaciones, y que los videos registrados solo serían utilizados para la investigación. Solo se realizaron video grabaciones de los niños que accedieron a ser filmados. Una copia de las grabaciones fue entregada a la escuela y algunos fragmentos de estas filmaciones, así como de los eventos a los que habían asistido los niños y de los encuentros en el programa de tutores, fueron proyectados en la fiesta de año del programa. Asimismo, a mitad y a fin de año realicé reuniones con los maestros y directivos de la escuela para comentarles los avances de la investigación y conocer sus inquietudes y opiniones.

La investigación se realizó en el marco del programa: "Aspectos lingüísticos y cognitivos del proceso de alfabetización de grupos en riesgo por pobreza: niños, jóvenes y adultos analfabetos y minorías étnicas", PICT 1388 /2006, BID 1728 de la Agencia Nacional Científica y Tecnológica dependiente de la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Nación. Directora: Dra. A. M. Borzone, Co-Directora: Dra. Celia R. Rosemberg y PIP 112-200801-00834.

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

Para la transcripción de los videos se decidió emplear pautas de transcripción que diesen cuenta de los distintos aspectos verbales y no verbales estudiados. Cabe señalar que surgieron dificultades relacionadas con el modo de registrar por escrito la simultaneidad de las acciones que realizaban los interlocutores. En las interacciones cara a cara los participantes se valen de forma yuxtapuesta de una multiplicidad de campos semióticos, volcar esa multiplicidad complejiza en gran medida los registros de las transcripciones.

De forma simultánea al trabajo de campo se realizaron los primeros análisis preliminares de las narrativas producidas por los niños. Asimismo, las lecturas de investigaciones antecedentes, realizadas también en esta primera etapa de la investigación, permitieron reelaborar las categorías construidas. Se decidió comenzar analizando las narrativas que los niños producían en la condición individual, en tanto que esto permitía conocer los recursos que empleaban los niños por sí mismos, sin la incidencia que podía proporcionar la interacción con otro niño. De esta manera fue posible luego comparar el uso de esos recursos en las condiciones de interacción.

Para el análisis de los tres tipos de narrativas se recurrió a una combinación de lógicas cualitativas y cuantitativas. Para el análisis cualitativo de los datos se empleó un procedimiento que combina el Método Comparativo Constante (Glaser y Strauss, 1964) con el microanálisis discursivo de las interacción (Gumperz, 1982,1984). Asimismo, se recurrió a un análisis cuantitativo y a procedimientos estadísticos a fin de establecer las similitudes y las diferencias entre las tres condiciones estudiadas en cada uno de los tipos de narrativas. En muchos casos no fue posible asumir la normalidad de la muestra, en estos casos se optó por emplear pruebas no paramétricas, evitando así la normalización de la muestra, en tanto consideramos que de esta forma se respetaría, en mayor medida, la validez ecológica de los datos.

En el análisis de las narrativas se recurrió a categorías previas en los casos en

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO MARGINADAS

los que éstas permitían dar cuenta de los recursos empleados por los niños. Así por ejemplo, se emplearon categorías desarrolladas en investigaciones previas en el análisis de la estructura narrativa de los relatos de ficción (Stein y Glenn, 1979), en el empleo de conectores y términos temporales (Berman y Slobin, 1994), en el análisis de la correferencia (Halliday y Hasan, 1976) y en los marcos de referencia temporal de las emisiones (Hudson, 2002). Sin embargo, en algunos casos fue necesario desarrollar categorías de forma inductiva empleando para ello en Método Comparativo Constante (Glaser y Strauss, 1964), en tanto que las categorías desarrolladas en investigaciones antecedentes no permitían dar cuenta de los usos que hacían los niños en las narrativas. Este fue el caso del análisis de la estructura narrativa en las narrativas de eventos pasados y futuros, de los tipos de información a los que recurrían los niños en las narrativas futuras, así como de los gestos deícticos en las narrativas de ficción y de los movimientos cinésicos empleados en las narrativas de eventos pasados y futuros.

A través de la historia natural de esta investigación pretendí mostrar los puntos centrales que permitieron y justificaron las decisiones metodológicas durante la investigación.

LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE IGUAL Y DE DIFERENTE EDAD EN LA PRODUCCIÓN
DE DISTINTOS TIPOS DE RELATOS. UN ESTUDIO CON NIÑOS PEQUEÑOS DE
POBLACIONES URBANO MARGINADAS