

# Los contextos de crianza de niños pequeños de entornos socioculturales diversos

Un estudio de las actividades, los conocimientos y las interacciones que configuran los contextos en los hogares

Autor:

Arrúe, Josefina E

Tutor:

Rosemberg, Celia R

2012

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título de Doctor 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

**“LOS CONTEXTOS DE CRIANZA DE NIÑOS PEQUEÑOS  
DE ENTORNOS SOCIOCULTURALES DIVERSOS”. UN  
ESTUDIO DE LAS ACTIVIDADES, LOS CONOCIMIENTOS Y  
LAS INTERACCIONES QUE CONFIGURAN LOS  
CONTEXTOS EN LOS HOGARES.**

Tesis para optar al Doctorado

Doctoranda: Josefina E. Arrúe  
Directora y Consejera de estudios: Dra. Celia R. Rosemberg

-Diciembre de 2012-

*A mis padres, Wille y Cristina.*

*A mis hermanos y sobrinos:*

*Pablo y Ana, y su hijo, Joaquín;*

*Gaby y Gastón, y sus hijas, Francisca y Paloma;*

*Antonio;*

*Santiago;*

*Fernanda y Maro y sus hijos, Camilo y Julia.*

*Porque creo que lo que nos brindaron y luego compartimos fraternalmente, sigue descendiendo hacia los que vienen.*

## 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. Además, por toda su dedicación a la formación de jóvenes investigadores, su generosidad y su estímulo constante en la tarea de investigar con la mirada puesta en las realidades de la infancia.

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, Florencia Alam, 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 y Juan Andrés Salinas) por la colaboración brindada en distintas instancias del trabajo. A todos los que contribuyeron con la realización de observaciones en los hogares y en la delicada tarea de transcribir.

Sobre todo, a Alejandra, Maia y Florencia, 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 Juan Pablo Barreyro por el asesoramiento en los procesamientos estadísticos, por su calidad profesional y paciencia.

Deseo expresar mi profundo agradecimiento a todas las familias que desinteresada y afectuosamente abrieron las puertas de sus hogares e hicieron posible realizar tantas horas de observación de sus vidas cotidianas. Fue maravilloso compartir rutinas, alegrías y preocupaciones de cada realidad familiar. Y especialmente, a los chicos que participaron de este estudio: Agustín, Brandon, Gonzalo, Karen, Lucas, Melanie, Brisa, Eduardo, Ezequiel, Noel, Débora, Aylén, Rocío, Paola, Florencia, Milagros, Luciano, Antonella, Victoria, Catalina, Julia, Agustina, Azul, Canela, Cecilia, Fausto, Francisco, Iñaki, Joaquín, Lucía, Martina, Paz, Sol, Tomás, Lautaro, Paco, Facundo, Camila, Emilia y Santino.

A mis padres, Wille y Cristina que me apoyaron siempre. A mi mamá, también por las reiteradas lecturas y relecturas de numerosos textos y su colaboración en la organización de la sistematización en diferentes partes del análisis de la información empírica. Por su paciencia y comprensión.

A mis hermanos y sus familias, que comparten conmigo, cada paso en este camino. En especial, a mis hermanas Gaby y Fernanda y a sus familias, que estuvieron en lo cotidiano y aceptaron las exigencias de mi tarea amorosamente.

Y agradezco a mis amigos: a Carolina por todo el impulso que siempre me dio para avanzar en cada meta que me propuse en todos estos años de amistad y a su hijo Pedro, mi ahijado. A Bibi y Gotardo por el afecto de toda la vida. A Lara Fortina que me escuchó en tantos momentos. A Carlos y Eli por su amistad generosa. A Helen y Julio, con quienes compartí alegrías y preocupaciones en esta etapa de trabajo intenso, su apoyo fue muy importante. A Ale Stein, que fue la persona que me animó a iniciarme en este camino y colaboró de manera invaluable en las etapas de análisis, luego con las correcciones y revisiones de esta tesis, y al final con la edición y la

LOS CONTEXTOS DE CRIANZA DE NIÑOS PEQUEÑOS DE ENTORNOS SOCIOCULTURALES  
DIVERSOS

presentación de este documento. También a su familia que me recibió en incontables oportunidades desde el comienzo de este estudio.

# INDICE

<b>Resumen</b> .....	8
<b>Introducción General</b> .....	11
<b>Parte I</b>	
Principales perspectivas teóricas y metodológicas en el estudio de los contextos de crianza.....	14
<b>Capítulo 1</b>	
Investigaciones Antecedentes.....	15
1.1. Las Investigaciones en el entorno de los hogares.....	17
1.2. Las Investigaciones sobre la interacción en situaciones de alfabetización familiar.....	29
1.3. Las Investigaciones sobre la interacción en situaciones de juego en el hogar.....	31
1.4. Las Investigaciones sobre la interacción en situaciones de comida en el hogar.....	35
<b>Capítulo 2</b>	
Encuadre Teórico.....	42
2.1. Interacción, aprendizaje y cultura.....	43
2.2. El desarrollo de las representaciones del conocimiento y el juego.....	47
2.3. El desarrollo de las representaciones del conocimiento y el discurso.....	51
2.4. La escritura como forma de representación del conocimiento.....	54
.	54
<b>Capítulo 3</b>	
Encuadre Metodológico.....	57
3.1. Las técnicas de recolección y análisis de la información empírica.....	59
3.1.1. Obtención de información empírica.....	59
3.1.2. Procedimientos de análisis de la información	60

empírica.....

## **Parte II**

El análisis de los contextos de crianza en las situaciones de alfabetización, juego y comida..... 63

### **Capítulo 4**

Las situaciones de alfabetización familiar de las que participan niños de sectores medios y de poblaciones urbano marginadas 65

4.1. Introducción..... 65

4.2. Procedimientos metodológicos..... 66

4.2.1. Las situaciones analizadas..... 66

4.2.2. Obtención de la información empírica..... 67

4.2.3. Análisis de la información empírica..... 67

4.3. Resultados..... 68

4.4. Discusión..... 81

### **Capítulo 5**

Las situaciones de juego en los hogares de poblaciones urbano marginadas y de sectores medios..... 85

5.1. Introducción..... 86

5.2. Procedimientos metodológicos..... 87

5.2.1 Las situaciones analizadas..... 87

5.2.2 Obtención de la información empírica..... 87

5.2.3 Análisis de la información empírica..... 88

5.3. Resultados..... 89

5.3.1.Las estrategias y los recursos discursivos empleados por los niños pequeños en el juego dramático..... 100

5.3.1.1. La creación lingüística de un mundo de ficción. 100

5.3.1.2. Análisis cuantitativo de los recursos lingüísticos empleados por los niños en las situaciones de juego...	111
5.3.1.3. Las estrategias argumentativas utilizadas por los niños en las situaciones de juego.....	117
5.3.1.4. Análisis cuantitativo de las estrategias argumentativas utilizadas por los niños en las situaciones de juego.....	133
5.4. Discusión.....	149

## Capítulo 6

Las situaciones de comida en los hogares de sectores medios y de poblaciones urbano marginadas.....	153
6.1. Introducción.....	154
6.2. Procedimientos metodológicos.....	155
6.2.1. Las situaciones analizadas.....	155
6.2.2. Obtención de la información empírica.....	155
6.2.3 Análisis de la información empírica.....	156
6.3. Resultados.....	158
6.3.1. Las narrativas que se producen durante las conversaciones en las situaciones de comida.....	163
6.3.2. Las narrativas producidas por los niños en las situaciones de comida.....	163
6.3.3. Análisis cuantitativo de las narrativas producidas por los niños en las situaciones de comida.....	176
6.3.4. Narrativas producidas por los interlocutores de los niños durante las situaciones de comida.....	191
6.3.5. Análisis estadístico de las narrativas producidas por los interlocutores de los niños en las situaciones de comida .....	202
6.4. Discusión.....	210
<b>Capítulo 7</b>	214

Conclusiones Generales .....	
<b>Parte III</b>	
Anexo.....	220
<b>Capítulo 8</b>	
La historia natural de la investigación.....	221
<b>Referencias Bibliográficas.....</b>	<b>228</b>

## Resumen

La presente investigación tuvo por objeto el estudio de los entornos de crianza en los hogares de dos grupos de niños de 4 años: niños de familias urbanas de sectores sociales medios en las que los adultos tienen educación terciaria o universitaria y niños de familias de poblaciones urbano marginadas en las que los adultos tienen educación primaria completa o incompleta. Se propuso contribuir al conocimiento del entorno de desarrollo de ambos grupos de niños, atendiendo a la estructura de los sistemas de actividades que configuran los entornos en sus hogares, las matrices interactivas que conforman la textura de estas actividades y los conocimientos, y las formas, estrategias y los recursos discursivos que se ponen en juego en ellas.

El encuadre teórico está conformado por conceptos desarrollados en el marco de la perspectiva histórico cultural (Vygotski, 1964, 1978), y de sus posteriores desarrollos (Álvarez y del Río, 1999; Bruner, 1986; Cole, 1984; 1999; Del Río y Álvarez, 1985, 2002; González, Moll y Amanti, 2005; Nelson, 1996, 2007; Rogoff, Paradise, Mejía Arauz, Correa Chávez y Angelillo, 2003, Rogoff, 1993, 1997; Wells 1998, 1999; Wertsch, 1991, 1998). Este encuadre pone el foco en la conceptualización de las interacciones que se producen entre una persona en desarrollo y su ambiente, debido a que tanto la configuración como el tipo de relaciones que se establezcan influirán en el proceso de desarrollo y en las características que este asuma. Se recuperan especialmente los aportes teóricos de Nelson (1996, 2007) y Wells (1988, 1999) que otorgan al lenguaje un papel central como interfase de los procesos sociales y la cognición.

El diseño metodológico de la investigación pone en juego diferentes procedimientos y estrategias con el objeto de dar cuenta de la complejidad del fenómeno (Sirvent, 2006). Por medio de procedimientos de tipo generativo se analizaron las situaciones de alfabetización familiar, juego y comida en los hogares de los dos grupos estudiados elaborando categorías conceptuales, que dieran cuenta tanto de la estructura de cada una de las

situaciones y de determinados aspectos de las interacciones entre los niños y los adultos como también de las formas, las estrategias y los recursos discursivos y los conocimientos que se ponían en juego en ellas. En un segundo momento, el modo de operar cualitativo se combinó de modo estratégico con procedimientos propios del modo de operar verificativo. En este sentido, se analizó la distribución de las categorías en el corpus de datos y se pusieron a prueba estadísticamente algunas relaciones entre ellas. Las situaciones objeto de estudio fueron registradas en los hogares de 20 niños de 4 años de familias de sectores medios y 20 niños de 4 años que viven en poblaciones urbano marginadas. La recolección de datos se llevó a cabo a través de observaciones registradas mediante audio de la vida cotidiana de los niños en su medio familiar y comunitario durante 12 horas (corpus total: 480 horas).

Los resultados mostraron que los contextos de crianza en los hogares de poblaciones urbano marginadas y en los hogares de sectores medios presentan entre sí tanto similitudes como diferencias en la cantidad, el tipo y la diversidad de actividades de alfabetización familiar, juego y comida en las que los niños pequeños participan. En los hogares de ambos grupos, las actividades constituyen sistemas altamente interactivos en los que el niño pequeño junto con un adulto o niño mayor se aproxima a la actividad particular e intenta participar. Las actividades difieren en los participantes que interactúan con el niño pequeño: en los hogares de sectores medios es más frecuente la participación del adulto regulando la situación y en los hogares de poblaciones urbano marginadas son más frecuentes las situaciones en las que un niño mayor es quien estructura y regula la situación determinando el espacio que el niño pequeño puede asumir en la actividad. Cada sistema de actividad -alfabetización familiar, juego y comida- plantea demandas específicas a los participantes y genera oportunidades para que los niños pequeños pongan en juego y aprendan conocimientos específicos y desarrollen formas, estrategias y recursos discursivos. Los conocimientos y las formas, las estrategias y los recursos discursivos que los niños ponen en juego están también condicionados por la estructura, por los participantes y

LOS CONTEXTOS DE CRIANZA DE NIÑOS PEQUEÑOS DE ENTORNOS SOCIOCULTURALES  
DIVERSOS

por la matriz interaccional que configura estas actividades en cada uno de los grupos sociales.

## Introducción General

En gran medida esta tesis encuentra su origen en la preocupación por los factores que afectan las oportunidades de aprendizaje de los niños en el contexto escolar. En nuestro país son muy marcadas las diferencias en el desempeño escolar entre niños de sector socioeconómico bajo y niños de sector socioeconómico medio o alto. A diferencia de sus pares de otros grupos sociales, el 32,07% de los niños de 5 a 13 años que crecen en hogares pobres en centros urbanos ha repetido algún grado o abandonado la escuela (INDEC, 2006). Estos datos son consistentes con resultados de investigaciones realizadas en otros países (Neuman, 2006) que registran una problemática similar en otras poblaciones de niños de sector socioeconómico bajo y de minorías étnicas y sociolingüísticas.

Desde la perspectiva sociocultural del desarrollo, investigaciones desarrolladas desde finales de los '70 (entre los más conocidos cabe mencionar, Collins y Michaels, 1988; Snow, 1972, 1983; Snow, Dickinson y Tabors, 2006; Tough, 1976) atribuyen las diferencias en el desempeño escolar de niños de distinta procedencia socioeconómica y cultural a aspectos relativos a los usos lingüísticos y a los procesos de elaboración de conocimiento en los que se socializan los niños tempranamente en su medio familiar. De este modo, las diferencias en el desempeño se interpretan como diferencias en el contexto de desarrollo infantil y se asume que estas diferencias pueden dar cuenta de un mayor grado de "éxito" en el encuentro del niño con la escuela (Rosemberg, 2002).

A pesar de que algunos de los trabajos mencionados describen y analizan comparativamente las habilidades discursivas y cognitivas de los niños pertenecientes a distintos grupos; en ellos no se proporcionan evidencias respecto de cómo el entorno de desarrollo de estos niños se relaciona con el desempeño infantil de modos particulares. Si bien hay investigaciones que consideran los entornos familiares como configuraciones de aspectos interrelacionados, como matrices de desarrollo que delinear formas de

interactuar y estrategias de aprendizaje particulares, estas se restringen a ciertos grupos socioculturales (Heath, 1983, González, Moll y Amanti, 2005; Rogoff 1993,1997; Rogoff., Paradise, Mejía Arauz, Correa Chávez, y Angelillo, 2003; Rosemberg y Amado, 2007; Rosemberg y Borzone, 1998).

La presente investigación de tesis doctoral se enmarcó en la línea de las investigaciones mencionadas y se propuso contribuir al conocimiento de los entornos de crianza en los hogares de dos grupos de niños de 4 años: familias urbanas de sectores sociales medios en las que los adultos tienen educación terciaria o universitaria y familias de poblaciones urbano marginadas en las que los adultos tienen educación primaria completa o incompleta. Asimismo intentó contribuir al conocimiento del entorno de desarrollo de ambos grupos de niños, atendiendo a la estructura de los sistemas de actividades que configuran los entornos en sus hogares, las matrices interactivas que conforman la textura de estas actividades y los conocimientos, y las formas, las estrategias y los recursos discursivos que se ponen en juego en ellas.

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

- 1- ¿Qué características adoptan los sistemas de actividades en los hogares de los dos grupos de niños?
- 2- ¿Cuál es el formato de la interacción entre los participantes -adultos y niños- en las situaciones de alfabetización temprana, de juego y de comida que tienen lugar en los hogares de los dos entornos socioculturales, poblaciones urbano marginadas y sectores medios?
- 3- ¿Qué conocimientos se elaboran en las interacciones durante las situaciones de alfabetización, de juego y de comida en cada uno de los entornos? ¿Qué formas y estrategias discursivas los niños tienen la oportunidad de poner en juego y desarrollar en estas situaciones?
- 4- ¿Cuáles son las similitudes y las diferencias entre los hogares de poblaciones urbano-marginadas y de sectores medios en cuanto a las matrices interactivas que configuran las situaciones? ¿Cuáles son las similitudes y las diferencias respecto de los conocimientos y de las

formas y las estrategias discursivas que se ponen en juego en ellas y que los niños tienen la oportunidad de aprender y desarrollar?

La presente tesis está organizada en dos partes. En la primera “Principales perspectivas teóricas y metodológicas en el estudio de los contextos de crianza”, se presentan las principales perspectivas teóricas y metodológicas en el estudio de los contextos de crianza. En la segunda parte “El análisis de los contextos de crianza en las situaciones de alfabetización, juego y comida”, se presenta el desarrollo sustantivo de la tesis.

# PARTE I

---

Principales perspectivas teóricas y metodológicas en el estudio de los contextos de crianza

# **CAPÍTULO 1:**

## **Investigaciones Antecedentes**

---

## **CAPÍTULO 1: Investigaciones Antecedentes**

Las investigaciones antecedentes sobre los contextos de crianza, llevadas a cabo principalmente desde la perspectiva sociocultural del desarrollo humano, pusieron de manifiesto la relevancia que tiene el análisis del entramado de dimensiones físicas, sociales y de conocimientos en los sistemas de actividad, en los que se inserta el lenguaje, para la comprensión del desarrollo infantil temprano así como también para la comprensión y la atención de las diferencias que se registran en el desempeño de niños de distintos grupos de procedencia en momentos posteriores del desarrollo. Estas investigaciones previas abordan el estudio del desarrollo infantil en contexto recurriendo heurísticamente a categorías de la sociolingüística interaccional, la psicolingüística evolutiva con base sociocultural y el análisis del discurso.

Diversas investigaciones realizadas a partir de fines de la década del 70, principalmente desde la perspectiva sociocultural del desarrollo, han atribuido las diferencias en el desempeño escolar de niños de distinta procedencia socioeconómica y cultural a aspectos relativos a los usos lingüísticos y a los procesos de elaboración de conocimiento en los que se socializan los niños tempranamente en el medio familiar. Las investigaciones centradas en los estudios de los entornos familiares (Brown y Beluggi, 1964; Nelson, 1977,1981; Nelson, Carskaddon y Bonvillan, 1973; Snow,1977; Snow y Ferguson, 1977) se han focalizado o bien en la estructura interaccional de las situaciones en las que participan los niños pequeños o bien, más específicamente, han considerado cómo esta estructura interaccional favorece la elaboración de conocimientos y el desarrollo del lenguaje (Fivush, 1994;Fivush, Bohanek, Robertson y Duke, 2003; Fivush y Haden Loyola, 2002; Nelson y Fivush, 2004; Quas y Fivush, 2009; Reese, Haden y Fivush, 1993; entre otros) en situaciones específicas, por ejemplo de alfabetización temprana (ver por ejemplo, Craig y Washington, 2006; Hannon yBird, 2004; Neuman y Dickinson, 2003; Peralta de Mendoza y Salsa, 2001; Stein y Rosemberg, 2012a, 2012b; 2011; Wasik, 2004), juego (Chall y Dale, 1995; Dickinson, 2001; Dickinson, St.Pierre y Pettengil; 2004; Howe, Petrakos, Rinaldi y LeFebvre, 2005; Manrique y

Rosemberg, 2009; Pellegrini, 1985a; Stein, Migdalek, y Sarlé, 2012; entre otros) o comida (Brumark, 2003; Ely, Gleason, MacGibbon y Zaretsky, 2001; Fivush, Bohanek, Robertson y Duke, 2003; Ochs, Smith y Taylor, 1989; entre otros). La presente tesis parte de una revisión de estas distintas líneas de investigación.

### **1.1. Las investigaciones en el entorno de los hogares**

Las primeras investigaciones que tomaron como objeto de estudio el entorno familiar de niños pequeños, analizaron en hogares de sectores sociales medios el impacto de las interacciones que se producen en la díada madre - niño sobre el desarrollo lingüístico de niños menores de 3 años de edad. Estos trabajos (Brown y Beluggi, 1964; Nelson, 1977, 1981; Nelson, Carskaddon y Bonvillan, 1973; Snow, 1977; Snow y Ferguson, 1977) identificaron una serie de estrategias en el habla de las madres que se correlacionaban con el progreso lingüístico de los niños. Las estrategias identificadas son contingentes semánticamente con la emisión infantil, porque retoman el tema propuesto por el niño y lo expanden o introducen cambios estructurales que modifican o proporcionan alguno de sus componentes principales -sujeto, verbo, objeto-. El impacto de estas estrategias en la adquisición de estructuras sintácticas fue comprobado tanto en estudios correlacionales (Nelson, 1977) como cuasiexperimentales (Nelson, Carskaddon y Bonvillan, 1973). En el marco de estos trabajos el niño es concebido como un participante activo que selecciona y opera sobre ciertos componentes del habla de los adultos (Garton, 1994; Garton y Pratt, 1991) y aprende a partir de las comparaciones que hace entre sus emisiones y las del adulto (Rosemberg, 2000).

Las investigaciones de Bruner (1973, 1977, 1986; Bruner y Sherwood, 1976; Ninio y Bruner, 1978), aún cuando también se ocuparon del estudio de los procesos de interacción en la díada madre-niño, no analizaron las estrategias de la madre de modo aislado, sino que describieron las características que adopta la matriz interactiva en la díada. A partir de su análisis mostraron que la

interacción consiste en ciclos de diálogo y en un formato de acción rutinizado, en el que el adulto repite conjuntamente con el niño los mismos patrones de acción. Bruner (1986) acuñó el término “andamiaje” que de modo metafórico alude al sostén que proporciona el adulto y que permite que el niño participe progresivamente de una situación que aún no domina.

Investigaciones posteriores, que se centraron en el análisis de las conversaciones madre-niño en torno a eventos pasados (Nelson, 1996; Reese, Haden y Fivush, 1993) contemplaron no sólo la incidencia de la interacción sobre el desarrollo del lenguaje infantil sino también sobre el desarrollo cognitivo y emocional. En efecto, sus resultados mostraron el impacto del lenguaje en el pensamiento, en especial en la configuración de representaciones mentales narrativas. Estas representaciones permiten que se estructure la memoria episódica y autobiográfica, base para la constitución de la propia identidad (Fivush, 1994; Fivush, Bohanek, Robertson y Duke, 2003; Fivush y Haden Loyola, Fivush y Haden, 1997; 2002; Nelson y Fivush, 2004; Quas y Fivush, 2009; Reese, Haden y Fivush, 1993) y la base para la cognición (Nelson, 1996, 2007; Engel, 1986, citado en Nelson, 1996; Tessler y Nelson, 1994).

Otros trabajos (Palacios, González y Moreno, 1987; Palacios, Lera y Moreno, 1994; Vila y Bassedas, 1994) recurrieron a instrumentos estandarizados, tales como las escalas ECCERS (Early Childhood Environment Scale; Harms y Clifford, 1980), HOME (Home Observation for Measurement of the Environment; Bradley y Caldwell, 1984; Bradley, 2010) y la Escala Beller (Tabella di Sviluppo di Beller; Beller, 1987). Por medio de observaciones analizaron las interacciones que configuran las actividades y, en general, el ambiente social del hogar en relación con las características sociodemográficas, y las creencias y las expectativas de los padres. Aún cuando los resultados de estos trabajos no fueron concluyentes, a partir de ellos los investigadores realizaron algunas inferencias respecto de la transición del niño al entorno del hogar al escolar.

En nuestro país, Eichelbaum de Babini (1965) estudió las similitudes y las diferencias en la educación familiar de tres grupos socioeconómicos distintos, a los que identificó como *clase popular*, *clase media baja* y *clase media alta*. La hipótesis del trabajo era que existían diferencias sistemáticas en los métodos de crianza y en las opiniones de los adultos respecto de la educación de sus hijos.

Empleando una metodología de encuestas comprobó que existían diferencias entre los grupos en aspectos tales como: alimentación, sueño, control de esfínteres, educación sexual, control de la agresión, edad de adquisición de algunos comportamientos independientes y disciplina. En sus conclusiones planteaba que los niños de similar posición socioeconómica que viven en Buenos Aires tendrían ciertos rasgos psíquicos comunes que los diferenciarían de los niños de otros grupos socioeconómicos.

Pascual, Schulthess, Galperín y Bornstein, (1995) estudiaron comparativamente las ideas de las madres argentinas sobre la crianza en diferentes niveles socioeconómicos, con residencia urbana y rural. Se focalizaron en la dimensión social, didáctica y disciplinaria de la crianza. Tomaron en cuenta las representaciones que tienen las madres acerca de su conducta actual e ideal así como también sobre la conducta actual e ideal de sus maridos. Se concluyó que existen diferencias significativas entre las ideas que tienen las madres y los padres respecto de sus conductas, sobre todo en lo referido a las dimensiones didáctica y social. Los resultados mostraron que el nivel socioeconómico y el lugar de residencia tiene efectos, aunque limitados, en las ideas de las madres argentinas en las 3 dimensiones analizadas.

Otro estudio comparativo (Bornstein, Thamis-Le Monda, Pascual, Haynes, Painter, Galperín, y Pecheux, 1996) con características similares al anterior, pero transnacional, analizó las ideas que tienen las madres sobre la crianza (conducta actual e ideal) y la de sus maridos (conducta actual e ideal) en Argentina, Francia y Estados Unidos. Los resultados mostraron que las ideas que las madres tienen sobre la crianza expresan componentes culturales y que

las similitudes y las diferencias se relacionan con las especificidades de cada cultura.

Pascual (2011) estudió longitudinalmente cómo influyen las variables familiares en el desarrollo cognitivo y en el rendimiento educacional de los niños, en un grupo de familias argentinas urbanas. Las familias que residían en la ciudad y conurbano de Buenos Aires fueron visitadas en diferentes oportunidades: a los 5 meses de edad del niño, a los 20 meses, a los 48 meses y a los 10 años de edad. Al final del estudio (los análisis cuantitativos se realizaron sobre esa muestra) el total de familias era 45. La recolección de información incluyó entrevistas, cuestionarios, videofilmaciones de situaciones de juego colaborativo entre la madre y el niño (armado de rompecabezas). A los 10 años la visita incluyó el pedido del boletín de calificaciones de los niños, cuestionarios para conocer el desempeño de los niños y las experiencias cotidianas. También se aplicó a los niños el test Weschler Preschool and Primary Scale of Intelligence (WPPSI-R) para obtener una medida de coeficiente intelectual.

Los resultados del estudio mostraron que en el contexto familiar, las variables socioestructurales (NSE), las variables socioculturales (representaciones sociales y expectativas) y las interacciones, influyen de modo importante sobre el desarrollo cognitivo de los niños. Sin embargo, las variables socioculturales tienen una acción mediadora que puede suavizar o profundizar la influencia de las variables socioestructurales en la educación familiar.

Por su parte, Bradley, Corwyn, Bruchinal, McAdoo y García Coll (2001), en Estados Unidos, examinaron la frecuencia con la que los niños son expuestos a objetos comunes y las condiciones del ambiente utilizando información de la National Longitudinal Survey of Youth. Los resultados indican que el 60% de los niños europeos americanos tienen al menos 10 libros, y que el 65% de los padres les lee al menos 3 veces por semana. Solo el 25% de los niños latinoamericanos que viven en condiciones de pobreza tienen padres que les leen al menos 3 veces por semana. Mientras que más del 90% de los niños europeos americanos en edad preescolar tiene al menos 10 libros en su hogar; también

el 60% de los demás grupos étnicos en situaciones de no pobreza tiene la misma cantidad de libros. Cerca del 33% de los niños de todos los grupos tiene al menos 3 juguetes. En todos los grupos étnicos más del 70% de los niños estaban expuestos a 3 horas de televisión por día y tenían en la mayoría de los casos un grabador o reproductor de video. Para los niños de 4 años, las cifras son similares (National Household Education Survey- NHES). Ambos estudios ponen de manifiesto diferencias entre las familias pobres y no pobres en cuanto al grado en el que son expuestos y estimulados por medio de objetos tales como instrumentos musicales y periódicos, entre otros.

Okagaki y Frensch (1998, citado en Bornstein, 2010) observaron que los padres latinos enfatizan más el desarrollo de las habilidades sociales que las de carácter académico. El desarrollo socioemocional es más importante para ellos que para los europeo-americanos y asiático-americanos. Por eso los puntajes del HOME son más bajos entre los países de América Latina y el Caribe en los ítems de materiales para jugar, materiales para aprender, estimulación académica, variedad de experiencias (Blevins-Knave y Austin, 2000; Bulnes, Cajdler, Edwards y Lira, 1979, citado en Bradley, 2010; Durdrow, Jones, Bozoky, Jimerson, y Adams, 1996; Lima, Lima, Guerra, Lira y Huttly, 2004; Tippie, 2003; Walker, Chang, Powell y Grantham-Mc Gregor, 2004).

Bradley (Centro de Estudios sobre Nutrición Infantil, 1996, citado en Bradley, 2010) señala que, debido a condiciones socioeconómicas y culturales, en algunos grupos pobres de Argentina solo el 10% de las madres les lee a sus niños al menos 3 veces por semana durante el primer año de vida (30% a los 2 años). El 22% compra el diario y el 9% está suscripto a revistas. Solo el 25% tiene 10 libros (43% a los 2 años). Aproximadamente el 33% de las madres enseñó algún nombre de algo en el momento en que el observador estaba realizando el HOME en ese hogar, esta cifra aumenta a 41% cuando los niños tienen 2 años.

Dentro de los estudios que utilizaron el HOME se registra una serie de trabajos que caracterizan diferentes comunidades en función del tipo de tareas que realizan los integrantes del hogar. Kent (1991 citado en Bornstein, 2010) señala

que lo que los padres tienden a hacer con sus niños (incluidos los acuerdos para que jueguen, duerman y también el uso de técnicas de control) está en gran parte determinado por las características físicas de la residencia (tamaño, número de habitaciones, proximidad de unos espacios con otros, propiedades acústicas).

En este sentido, los escenarios sociales y físicos constituyen parte de lo que Harkness y Super (2002, citado en Bornstein, 2010) llamaron *nichos de desarrollo*. El nicho de desarrollo de las familias constituye el microambiente de los niños. El impacto del nicho de desarrollo se manifiesta en acciones tan comunes como que los niños duerman o no con sus padres. El ambiente físico, las cunas, las sillas, junto con el ambiente social organizan la estructura, las oportunidades y los incentivos para la *emergencia de habilidades* de los niños. En efecto, los escenarios determinan aquello que los niños pueden ver, oír y hacer.

Por su parte, una investigación realizada en sectores urbanos pobres de Cali y Santa Marta (Colombia) con 405 niños (de 3, 4 y 5 años de edad) analizó las relaciones existentes entre el desarrollo cognitivo y los contextos de interacción familiar de esos niños (Sánchez Ríos, Cerchiaro-Ceballos y Orozco-Hormaza, 2012). La evaluación del desarrollo cognitivo se realizó por medio de resolución de problemas y se aplicaron encuestas a los padres y familiares a cargo de los niños para describir las características de los contextos de interacción familiar en el que se desarrollan los niños. Los resultados mostraron que el logro exitoso en la resolución de problemas se incrementa evolutivamente. Asimismo muestran que las configuraciones de niveles de pobreza, las prácticas y las expectativas de los padres, son las que definen los contextos de interacción familiar de los niños, que a su vez pueden incidir en su conjunto en el desarrollo cognitivo de los niños. Por lo tanto, las habilidades y logros de los niños no se encuentran definidos de manera aislada por el nivel socioeconómico de sus familias.

Otros estudios culturales se centraron en la relación de apego de los niños con sus cuidadores, -rol que, habitualmente se atribuye a la madre-. Al mostrar

otras maneras en las que se establece la relación entre los niños pequeños y sus cuidadores desafiaron los supuestos “universales” que se basan en la experiencia de la clase media europeo-americana (Rogoff, Paradise, Mejía Arauz, Correa Chávez y Angelillo, 2003).

Las comunidades culturales difieren respecto de cuál es importancia que otorgan a la autonomía en el desarrollo de los niños. Por ejemplo, en un estudio comparativo con madres anglo y puertorriqueñas (Harwood, Miller e Irrizary, 1995) se observó que las madres anglo destacan la importancia que tiene para ellas el que los niños desarrollen un balance óptimo entre autonomía y relaciones con los otros; las madres de Puerto Rico manifestaron la importancia de que sus niños desarrollen habilidades para compartir y relacionarse apropiadamente con los demás, esta idea abarca el comportamiento adecuado, la cortesía y el comportamiento atento hacia los demás.

Dentro de los estudios referidos a las relaciones de apego, una línea de trabajos se enfocó en conocer *quiénes* son las personas con las cuales los niños establecen ese tipo de relación. En efecto, los acuerdos sobre quiénes están a cargo del cuidado de los niños se relacionan estrechamente con los entendimientos que se establecen en las comunidades, las circunstancias históricas y los valores culturales sobre los roles de las familias en el cuidado de los niños pequeños. La investigación cultural muestra que diferentes comunidades tiene acuerdos de distinto tipo. Por ejemplo, entre los Efe (cazadores y recolectores de la República Democrática del Congo) el cuidado de los niños se distribuye entre las madres y la comunidad (Morelli y Tronick, 1991, citado en Rogoff, 2003; Tronick, Morelli y Winn, 1987, citado en Rogoff, 2003).

Los estudios que se ocuparon de la *especialización de los roles* en la familia y en la comunidad en cuanto a la atención y al cuidado de los niños pusieron de manifiesto que en algunas comunidades los padres son los principales encargados del cuidado de los niños y los hermanos ocupan un rol secundario. Mientras que en otras comunidades los hermanos juegan un papel primario

durante la infancia. En Camerún (África Occidental), los pequeños a partir de su nacimiento pertenecen al grupo familiar extenso de parientes (Nsamenang, 1992, citado en Rogoff, 2003). Para las tradiciones domésticas de Japón, los niños desde que nacen pertenecen a ese hogar (Hendry, 1986). Si los padres se divorcian los niños quedan a cargo del padre y de su nueva mujer o de la abuela paterna.

Diferentes estudios señalan que los roles especializados en relación con la crianza de los niños se relacionan con quienes están *disponibles* para hacerse cargo de su cuidado y las expectativas culturales acerca de cuáles son los roles apropiados en cada contexto. Dada la movilidad y las prácticas de las familias de clase media europea y americana, los niños no tienen muchas oportunidades de interactuar a menudo con abuelos cercanos, tíos, tías y primos (Seligman, 2001, citado en Rogoff, 2003). Este panorama difiere del de los niños de la Polinesia, donde inclusive los niños primogénitos tienen oportunidad de jugar con otros niños y de ser cuidados por ellos, mientras que sus padres acostumbran a vivir con los padres de sus madres o de sus padres (Martini y Kirkpatrick, 1992 citado en Roopnarine y Carter, 1992). En Kokwet, (Kenya), se acostumbra a que los bebés participen de un grupo social que incluye a varios hermanos y medio-hermanos (hijos de las esposas de los compañeros de sus madres). Los bebés de Kokwet, tienen un promedio de 6,7 compañeros mientras que los de Estados Unidos es 1,8 (Harkness y Super, 1985, citado en Rogoff, 2003).

Por su parte, en las comunidades de afro-americanos, de indígenas americanos, y latinos de variada procedencia económica, es frecuente la participación de abuelos y otros parientes en la vida cotidiana. A menudo viven cerca de alguien o tienen la posibilidad de colaborar con otros (Harrison, Wilson, Pine, Chan y Buriel, 1990; Hays y Mindel, 1973; Jackson, 1993; Leyendecker, Lamb, Schölmerich y Fracasso, 1995, citados en Rogoff, 2003).

Se observa que las modalidades de cuidado guardan estrecha relación con las expectativas que se tiene sobre los hijos cuando crezcan. Mientras que en la clase media americana se aspira a que los niños se independicen y dejen el

hogar, en otros grupos se espera que los hijos continúen estando presentes durante la vida adulta, brinden apoyo y asistencia a otros como miembros de una familia extensa con el contacto y la frecuencia adecuados a los roles que les correspondan. Las familias extensas brindan la posibilidad de que sus miembros desempeñen roles diferenciados relacionados con los “fondos de conocimiento” de esas familias. Los miembros de las familias lo hacen, por ejemplo, colaborando con trabajo, escuela, lenguaje, y otras habilidades e informaciones, como es el caso de muchas familias, mexicano americanas (Moll, Tapia, y Whitemore, 1993).

El papel de los hermanos como co-responsables del cuidado de los niños pequeños fue el objeto de análisis de estudios que atendieron a esta relación en distintas culturas. A través de las culturas se observan variaciones en la disponibilidad de los hermanos a cargo de otros hermanos. Ella se encuentra condicionada, en parte, por la cantidad de hijos que tienen las madres. Trabajos realizados en diferentes comunidades pusieron de manifiesto que en muchas comunidades se acostumbra a que los niños de entre 5 y 10 años cuiden de los pequeños bajo al supervisión de los adultos quienes realizan sus actividades (Edwards y Whiting, 1992; Harkness y Super, 1992; citado en Rogoff, 2003; Le Vine y colabs., 1994; Watson-Gegeo y Gegeo, 1989, citado en Rogoff, 2003; Wenger, 1983). Mientras los niños juegan entre ellos los adultos se ocupan de sus tareas pero asisten a los niños en cuanto se requiere de su presencia. En la Polinesia, en cuanto logran cierta independencia los niños desempeñan un papel activo entre los hermanos y los grupos de niños (Martini y Kirkpatrick, 1992, citado en Rogoff, 2003). En cuanto pueden caminar los pequeños pueden sumarse a grupos en los que los niños de 3 y 4 años se ocupan de los más chiquitos bajo la supervisión de los adultos. De esta manera los niños, tempranamente, a 4 años suelen desempeñar tareas tales como dormir a los más pequeños o enseñarles a sentarse.

Esta situación contrasta con la de la clase media europea y americana que suele preferir a personas de más de 12 años para cumplir estos roles de cuidado y atención de los bebés Ello, resulta atribuible al hecho de que las familias son pequeñas y a que los niños asisten a la escuela. No es una

experiencia común el que los niños mayores se ocupen de niños más pequeños (Harkness y Super, 1992, citado en Rogoff, 2003; Whiting y Edwards, 1988).

Sin embargo, en muchas comunidades la atención que brindan los hermanos mayores a los más pequeños es considerada complementaria de la que brindan los padres y se concibe como un aspecto importante para el desarrollo de sí mismos y de los más pequeños. Las observaciones realizadas en familias mexicanas de clase trabajadora, dan cuenta de que el papel de compañeros de juego raras veces es desempeñado por los adultos. Este papel es desempeñado por niños de distintas edades (Rogoff, 2003; Martini y Kirkpatrick, 1992, citado en Rogoff, 2003).

En relación con las edades de los niños y su participación en grupos, el trabajo de Rogoff (1981a) con comunidades mayas mostró que una vez fuera de la escuela solo el 10% de los niños pasa tiempo con otros de su misma edad. Los compañeros de los niños son hermanos y otros parientes jóvenes que incluyen un amplio rango de edades (Angelillo y colabs., 2002, citado en Rogoff, 2003). En cambio, en las comunidades que cuentan con sistemas de educación formal y se caracterizan por tener familias pequeñas, los niños pasan mucho tiempo con pares de la misma edad, dentro de las situaciones escolares, o campamentos (Angelillo y colabs., 2002, citado en Rogoff, 2003; Ruffy, 1981; Wolfenstein, 1955).

Observaciones realizadas en el hogar dieron cuenta que las madres de clase media americana y europea interactúan cara a cara con sus bebés el doble de lo que lo hacen las madres japonesas del mismo grupo socioeconómico (Bornstein, Azuma, Tamis-Le Monda, y Ogino, 1990). Se observó asimismo que esta interacción “íntima” es poco frecuente entre las comunidades en las que los niños pequeños son miembros participantes de la vida comunitaria (Rogoff, 2003). Muchas veces los niños son cargados de manera tal que quedan orientados en la misma perspectiva que quien los cuida, mirando lo que esa persona mira y tomando parte de esa forma de sus actividades (Heath, 1983).

Otros estudios se focalizaron en las estructuras de participación y las modalidades que adopta la interacción en diferentes comunidades culturales. Por ejemplo, en clase media europea y americana la interacción adopta una modalidad de “participante a participante” incluso en la situación en la que las personas que interactúan forman parte de un grupo, los diferentes participantes del grupo se organizan en diferentes díadas, y no en una organización “multiparticipativa” (Rogoff, y colabs. 1991, 1993). Esto es diferente entre los Mayas de Guatemala quienes son capaces de participar de complejas interacciones compartidas dentro de una ronda de personas en las que todos participan (Chavajay, 1993; Chavajay y Rogoff, 2002). Asimismo, entre los mayas se observa que los niños pequeños suelen integrarse en las interacciones de los adultos y forman parte de estas comunicaciones grupales compartidas. En oposición a la situación anterior, se observó que las madres de clase media de EEUU, tendientes a la interacción en díadas, interrumpen las actividades que están desarrollando cuando un niño demanda su atención. En cambio, las madres mayas son capaces de brindar asistencia y contención a los pequeños al tiempo que continúan con las tareas que están realizando (Rogoff, 1993).

En relación con las formas de interacción propias de cada grupo cultural y la escolarización de los hijos de esas familias, se observa que en el caso de las madres de origen maya con escaso grado de escolarización en las escuelas occidentales, se acostumbra una modalidad de interacción tendiente a lo grupal en la realización de tareas (Chavajay y Rogoff, 2002). Por su parte, las madres que han tenido un mayor grado de escolarización, tienden a dividir las tareas y a promover la solución de manera solitaria o de a dos personas.

El estudio de Nerlove, Bronfenbrenner, Blum, Robinson y Koel (1987) también abordó el análisis del entorno del hogar en relación con los entornos escolares -los jardines de infantes a los que asisten los niños-. Los autores elaboraron una taxonomía de las actividades molares y consideraron variaciones en el contenido, la complejidad y la estructura interpersonal de las actividades propias de cada entorno.

En sus diversas investigaciones Rogoff (Rogoff, 1993, 1997; Rogoff y colabs., 2003), en las comunidades mayas, caracterizó los estilos de aprendizaje propios de culturas indígenas o tradicionales. La noción de “participación guiada”, que acuñó, da cuenta del modo en el que el niño se desarrolla tomando parte -observando, hablando y haciendo- en actividades compartidas con miembros de su grupo social. Rogoff señaló que el estilo y las estrategias de aprendizaje que se desarrollan en estos entornos no coincidían generalmente con aquellas que se privilegian en el contexto escolar.

La investigación de Heath (1983) en la comunidad afroamericana de Trackton mostró también una falta de congruencia entre la cultura familiar y las prácticas discursivas escolares. Con el objeto de dar cuenta de por qué los niños afroamericanos no participaban en la interacción en el aula, Heath comparó por medio de un diseño etnográfico el entorno del aula, el hogar de las familias afroamericanas y el hogar de las maestras caucásicas. Sus resultados mostraron que tanto en sus hogares como en el aula, las maestras recurrían a una elevada cantidad de preguntas que cumplían funciones diversas: dirigir la atención del niño a objetos específicos presentes en el contexto de la situación o a sus cualidades, transmitir información, enseñar expresiones de cortesía, dar directivas. Por su parte, en los hogares de los niños afroamericanos, las preguntas eran menos frecuentes y siempre tenían por objeto la búsqueda real de información. La poca participación de los niños negros en el contexto del aula podía ser atribuida a las diferencias en las normas de comunicación que prevalecían en ese entorno y aquellas en las que se habían socializado tempranamente en sus hogares.

Las diferencias entre el hogar de los niños y la escuela en las formas de comunicación y los estilos de enseñanza ha sido también el foco de una investigación realizada en las comunidades collas del Noroeste argentino (Rosemberg y Borzone, 1998; Borzone y Rosemberg, 1999, 2000; Rosemberg y Amado, 2007). Sus resultados mostraron también marcadas diferencias entre el entorno familiar y comunitario y el entorno escolar (Rosemberg y Manrique, 2006; Rosemberg, Stein, Terry y Benítez, 2007), tanto en aspectos relativos al discurso -formatos de interacción y funciones para las que se emplea el

lenguaje- como en los estilos de aprender que se promueven en cada entorno y los tipos de conocimientos que se aprenden.

Moll (González, Moll y Amanti, 2005) recurrió al término antropológico “fondos de conocimientos” para hacer referencia a los conocimientos que desarrollan las unidades familiares para llevar adelante las actividades que les posibilitan la vida. Incluyen conocimientos relacionados con la comida, con la vivienda, con las redes sociales; cada uno de los cuales implica cuerpos específicos de información. Mediante entrevistas etnográficas se recuperaron los “fondos de conocimientos” de las familias de comunidades hispanas en EEUU y luego se desarrollaron, en base a ellos, actividades en las que se contextualizaba la enseñanza relacionando los contenidos con la vida de los niños.

## **1.2. Las investigaciones sobre la interacción en situaciones de alfabetización familiar**

Las investigaciones que han abordado el desarrollo de la alfabetización (Hannon y Bird, 2004; Neuman y Dickinson, 2003; Stein y Rosemberg, 2011; Stein y Rosemberg, 2012a, 2012b, 2011, 2010; Wasik, 2004, entre otros) han mostrado que el aprendizaje del sistema de escritura comienza tempranamente en aquellos hogares en los que los niños tienen la oportunidad de participar de situaciones compartidas de lectura y escritura (Snow, 1983; Taylor, 1983, entre otros). La participación de los niños en situaciones en las que se leen y escriben palabras y textos, en donde se escuchan y producen rimas y se relatan experiencias personales u otras historias constituye un importante predictor del desempeño de los niños en las tareas de lectura y escritura durante la escuela (Downing 1970; Taylor y Strickland, 1986).

Los estudios que se han centrado en la descripción de las prácticas de alfabetización en familias de distinto origen cultural y nivel socioeconómico, documentan variaciones entre los grupos en el tipo y la frecuencia de las actividades en las que los niños participan, y en el uso que en ellas se hace del

sistema de escritura (Craig y Washington, 2006; Heath, 1983; Nettles y Perna, 1997; Vernon-Feagans, Hammer, Miccio y Manlove, 2003). En términos generales, estos trabajos -llevados a cabo con familias caucásicas de sectores medios y altos y afro-americanas e hispanas de “clase trabajadora” de Estados Unidos (Craig y Washington, 2006; Heath, 1983; Nettles y Perna, 1997; Teale, 1986), así como con inmigrantes surinameses, turcos (Leseman y Van Tuijl, 2006) y maoríes (McNaughton, 2006)- mostraron que, del mismo modo que los niños caucásicos de sectores medios, los niños de otros grupos sociales y culturales también participan de experiencias cotidianas de alfabetización en el hogar antes del ingreso a la escuela. Pero el tipo de actividades, la frecuencia y el uso de la lectura y la escritura en las experiencias en el hogar, son diferentes en los distintos grupos sociales. Los niños de grupos minoritarios participan de menos situaciones de lectura de cuentos y tienen un menor acceso a libros y otros recursos de alfabetización (Nettles y Perna, 1997; Taylor, 1983). Los resultados de algunos trabajos parecen indicar que para muchos de estos niños la mera exposición a la escritura presente en el entorno -carteles, etiquetas- constituye la primera y casi la única experiencia que tienen con la escritura antes de su ingreso a la escuela (Craig y Washington, 2006).

Otros estudios, que abordaron las diferencias entre las familias según su nivel socioeconómico, mostraron que en las familias de sectores bajos predomina un uso práctico de la escritura -elaborar listas de compras, leer instrucciones-. Por el contrario, en los hogares de mayor nivel socioeconómico los niños suelen familiarizarse tempranamente con los usos recreativos o educativos de la escritura, tales como la lectura de cuentos y de otros textos y la realización de tareas escolares (Leseman y Van Tuijl, 2006; Reyes, Alexandra y Azuara, 2007; Taylor y Strickland, 1986).

Las investigaciones también han mostrado que las dimensiones socioemocionales del vínculo de los adultos con los niños (Bus, 2003; Pianta, 2006), las formas lingüísticas empleadas por los adultos -contenido y cantidad del habla- (Hart y Risley, 1995; Hoff, 2006; Snow, Porche, Tabors y Harris, 2007; Weizman y Snow, 2001) y los formatos de interacción (Anderson-Yockel

y Haynes, 1994; Vernon-Feagans y colabs., 2003, entre otros) revisten especial importancia para la alfabetización temprana.

La descripción de los patrones y formatos de interacción en las situaciones de alfabetización familiar fue objeto de estudio en investigaciones que atendieron específicamente a poblaciones de grupos minoritarios. Así por ejemplo, un estudio realizado en comunidades Maoríes de Nueva Zelanda y Tongan, de Samoa, (McNaughton, 1995) mostró que en las situaciones de lectura siempre está presente más de una persona además, del niño. A diferencia de lo que sucede en las clase medias de Nueva Zelanda y Europa Por su parte, el estudio cualitativo realizado por Volk y de Acosta (2004) con poblaciones portorriqueñas residentes en Estados Unidos y el estudio de Stein y Rosemberg (2012b) con familias de poblaciones urbano marginadas de Argentina, coinciden en mostrar que en estos hogares, en los que los adultos suelen no tener un nivel alto de escolaridad, se establecen múltiples redes de interacciones de las que participan hermanos y otros niños mayores para sostener la alfabetización de los pequeños. Sin embargo, en estos estudios no se realizó un análisis comparativo de la interacción en las situaciones de alfabetización que espontáneamente se producen en los hogares de grupos minoritarios y socialmente marginados y en otros de diferente procedencia sociocultural y económica.

### **1.3. Las investigaciones sobre la interacción en situaciones de juego en el hogar**

Los trabajos pioneros de Bruner (1986, 1989) han abordado los primeros juegos entre la madre y el niño pequeño considerando su importancia para la adquisición del lenguaje. Sus resultados mostraron que estos juegos tempranos constituyen formatos idealizados, estructuras de acción simples y estandarizadas, que el niño va dominando paulatinamente. En ellos el niño puede atender a las formas lingüísticas imbricadas en el juego y desarrollar las primeras formas de la petición y la referencia (Bruner, 1986).

Diversas investigaciones focalizadas en el estudio de las relaciones entre el juego y el lenguaje mostraron que ciertas características de las situaciones lúdicas -en particular, las interacciones entre los participantes- pueden promover el desarrollo del discurso narrativo así como el uso de un lenguaje descontextualizado, explícito, con vocabulario preciso y una sintaxis relativamente compleja, como el que caracteriza a la escritura (Chall y Dale, 1995; Dickinson, 2001; Dickinson, St. Pierre y Pettengil; 2004; Howe, Petrakos, Rinaldi y LeFebvre, 2005; Manrique y Rosemberg, 2009; Pellegrini, 1985a, Stein, Migdalek y Sarlé, 2012).

Así por ejemplo, una serie de trabajos (Howe y colabs., 2005; Manrique y Rosemberg, 2009; Pellegrini, 1985a, 1985b; Rosemberg, 2008) que estudiaron el habla de los niños en la interacción entre pares durante situaciones de juego sociodramático, tanto en el hogar como en el jardín de infantes, mostraron que durante este tipo de juego, los niños realizan transformaciones de objetos y transformaciones ideacionales -estas últimas, más abstractas e independientes de los objetos presentes-. En efecto, el juego dramático, al requerir el cambio de roles de la realidad a la fantasía, se sostiene a través de transformaciones verbales explícitas que evitan la ambigüedad. Los niños deben recurrir a formas en las que priman las referencias endofóricas -los elementos que se nombran se definen y caracterizan dentro del texto y no por referencia al contexto de situación-. Asimismo, requieren la definición de los objetos y de los personajes por medio de frases nominales complejas que incluyen modificadores directos e indirectos.

Para definir estas transformaciones con sus compañeros de juego, de manera tal que el significado de la transformación no sea ambiguo, los niños deben emplear un lenguaje explícito, descontextualizado y con una sintaxis relativamente compleja. La resolución de conflictos entre los niños en estas situaciones de juego dramático da lugar al uso de formas endofóricas, frases nominales, conjunciones y verbos en pasado y en futuro (Howe y colabs., 2005). Este tipo de juego también promueve el desarrollo del discurso narrativo en tanto que los niños representan eventos de la vida cotidiana y para ello

deben analizar y reconstruir la estructura temporal y causal de estos eventos, estructura que es similar a la estructura de las narraciones (Pellegrini, 1985b; Rosemberg, 2009).

La mayoría de las investigaciones se focalizaron en situaciones de juego dramático y en poblaciones de niños de sector socioeconómico medio. Son escasos los trabajos que se llevaron a cabo en poblaciones urbano marginadas (Manrique y Rosemberg, 2009). Asimismo, son muy escasos los estudios que atendieron a la relación entre los juegos con reglas convencionales y el desarrollo del lenguaje -y, específicamente, del discurso instruccional-. El trabajo de Stein, Migdalek y Sarlé (2012) analizó, precisamente, situaciones de juego con instrucciones en el hogar, situaciones generadas a partir de la implementación de un programa de desarrollo lingüístico y cognitivo infantil. Se describieron las situaciones considerando la participación del niño junto a otras personas: la madre y uno o más niños mayores -hermanos, primos, vecinos-. Los resultados pusieron de manifiesto que los adultos y los niños mayores que interactuaban con los pequeños llevaban a cabo a distintos movimientos interaccionales para regular la situación lúdica. La regulación de la actividad se realizaba por medio del modelado, la formulación de preguntas con diferentes funciones pragmáticas, el establecimiento de comparaciones con otros juegos conocidos y el empleo de órdenes. Se identificaron situaciones en las que tenía lugar un traspaso del control del juego del adulto o del niño mayor hacia el niño pequeño; traspaso que podía contribuir a la apropiación del juego por parte del niño y al desarrollo y la adquisición paulatina de las formas lingüísticas requeridas para regular la acción de los otros.

En un estudio comparativo entre Argentina y Estados Unidos (Pascual, 2011), se analizan situaciones de juego (exploratorio, simbólico y social) entre las madres y sus hijos de 20 meses de edad. Los resultados mostraron que las madres y sus hijos varones participan en mayor medida de juegos exploratorios, mientras que las madres y sus hijas lo hacen mayoritariamente de juegos simbólicos. Comparativamente se observó que entre las madres y los niños de Estados Unidos predominan los juegos exploratorios. En Argentina, en cambio, son más frecuentes los juegos simbólicos. Las

conclusiones de este trabajo señalan que los diferentes énfasis culturales tendrían relación con patrones culturales más colectivistas (Argentina) o individualistas (Estados Unidos). Dichos patrones podría influir en la forma que se modelan culturalmente los objetivos de la crianza y el desarrollo del niño.

Diferentes investigaciones han mostrado que las comunidades poseen criterios diversos respecto de los roles que se espera cumplan las personas en la crianza de los niños. En algunas comunidades se espera que los padres se desempeñen no solo como cuidadores de sus hijos sino también como compañeros de juegos -padres de clase media japonesa, europea y americana-, (Haight, Parke, y Black, 1997; Haight, Wang, Fung, Williams y Mintz, 1999; Hewlett, 1992; Rogoff y colabs. 1993). En las comunidades donde predominan las familias extensas, en cambio, los hermanos son los compañeros de juego. Este es el caso los mayas de Guatemala (Rogoff, 2003), las familias del centro de Italia de clase trabajadora, y las de sociedades del Este de África (Harkness y Super, 1992, citado en Rogoff, 2003; Le Vine; Dixon, Le Vine, Richman, Leiderman, Keefer y Brazelton, 1994; New, 1994; Rogoff y Mossier, 1993). El estudio de Heath (1983) con comunidades de afro-americanas de clase trabajadora pone de manifiesto situaciones similares. Entre las clases medias europeas y americanas este papel es cumplido por los adultos que acostumbran a realizar rutinas de juegos de palabras (Rogoff, 2003).

Engel (2005) analizó situaciones juego dramático así como también historias narradas para ilustrar diferencias en las esferas de ficción que se generan en estas situaciones. Las situaciones de juego fueron registradas a lo largo de 2 años de un estudio longitudinal con niños de entre 34 y 48 meses. Se realizaron observaciones en jardines de infantes rurales en Estados Unidos. Las narraciones verbales (orales y escritas) constituyen parte de un corpus recolectado en jardines de infantes y en aulas de 1° grado de escuelas públicas también rurales en Estados Unidos, así como en escenarios naturales, tales como plazas y hogares.

El trabajo concluye que los niños pequeños construyen dos tipos de ficción en los juegos narrativos y en las historias que cuentan: los mundos de “lo que es” (what is), que se basa en eventos de la vida cotidiana, y del “y si” (what if), el mundo de lo implausible, o fantástico. Hacia el tercer año se produce un cambio evolutivo importante con la aparición de “historias puramente verbales”; lo que incrementa significativamente la habilidad infantil para explorar mundos.

#### **1.4. Las investigaciones sobre la interacción en situaciones de comida en el hogar**

Las interacciones en situaciones de comida fueron objeto de interés por los analistas de conversación. Un importante referente de esta perspectiva de investigación, Goodwin (1984) ha estudiado las conversaciones entre adultos que tienen lugar en estas situaciones. Sus resultados mostraron que los diferentes participantes contribuyen a las historias que se narran en la interacción por medio de acciones complementarias, que involucran tanto aspectos verbales como no verbales -la dirección de la mirada, la postura corporal y los gestos-.

Por su parte, Ely, Gleason, MacGibbon, y Zaretsky, (2001), desarrollaron una investigación en Boston con el objetivo de describir cómo durante las comidas los padres y los niños hablan acerca del lenguaje. En el análisis integran tres dominios -pragmático, metalingüístico y de alfabetización emergente- y dan cuenta de las funciones metalingüísticas que cumplen estas conversaciones durante la cena. Su aporte principal consiste en poner de manifiesto la presencia frecuente y las funciones que tienen el uso de términos que tematizan el lenguaje -tales como preguntar, hablar, deletrear, decir- en familias de sectores medios. Sin embargo, señalan que el alcance de estos resultados se restringe al grupo social analizado.

En la línea del análisis conversacional desarrollada por Goodwin (2006), trabajos posteriores que se centraron en las situaciones de comida han

considerado las interacciones entre padres e hijos y han tomado en cuenta diferentes elementos que contribuyen a la comprensión del contenido de esas interacciones y a su posible efecto sobre el desarrollo lingüístico, emocional y el desempeño académico de los niños durante su trayectoria escolar. Por ejemplo, Ochs, Smith y Taylor (1989) atendieron a la interacción entre padres e hijos de familias caucásicas pertenecientes a diferentes grupos socioeconómicos durante rutinas cotidianas y destacaron la importancia de la cena para promover interacciones que implican la construcción de narrativas en colaboración. Desde una perspectiva vygotskiana, pusieron de manifiesto que los adultos colaboran con los niños en la construcción de narrativas en una interfase entre el plano social y el cognitivo. La importancia de este proceso radica en que la conarración es una forma de socialización en los valores de las familias. Las narrativas en colaboración constituyen un medio de socialización en aquello que hace al orden/desorden del mundo y son, a la vez, en sí mismas un objeto de socialización.

Fivush, Bohanek, Robertson y Duke (2003), estudiaron la construcción compartida de narraciones en el marco de un proyecto más amplio que se ocupa de la elicitación de narrativas familiares sobre eventos positivos y negativos. Las familias que participaron tenían diferentes características en cuanto a la cantidad de integrantes que las conformaban y a su origen étnico, pero tenían en común que al menos uno de sus hijos se encontraba en la etapa preadolescente. La investigación arribó a la conclusión de que aquellos padres que promueven la elaboración de narrativas en sus hijos durante la etapa preescolar, facilitan en los niños el desarrollo de habilidades narrativas. Asimismo, los resultados de la investigación parecen indicar que las narrativas familiares no constituyen simplemente una forma de reconstruir el pasado, sino que contribuyen a la recreación de la familia como una unidad social y emocional en el presente.

Thomas-Lepore, Bohanek, Fivush y Duke (2004) realizaron una investigación exploratoria en la que se describen cualitativa y cuantitativamente las narrativas familiares durante la cena con el objeto de caracterizar la diversidad de las conversaciones. El estudio se realizó en familias con al menos un hijo

preadolescente de entre 9 y 12 años. Parten del supuesto de que los niños en cuyas familias se narran con frecuencia historias muestran un mejor desempeño discursivo. En el análisis de las narrativas durante las situaciones de comida, consideraron el tópico narrativo, la extensión, si se trataba de una narrativa independiente o compartida, el tema, el tiempo del evento, reciente o remoto y quién la iniciaba. Los resultados pusieron de manifiesto que la cantidad de narrativas sobre eventos recientes es significativamente mayor que las que se refieren a eventos remotos. Asimismo, mostraron que se produce una mayor cantidad de narrativas independientes que de narrativas compartidas. También mostraron que las madres tuvieron una participación significativamente más importante que los padres y los niños en iniciar narrativas recientes.

Cabe señalar que el estudio de las narrativas fue objeto de interés en numerosos trabajos, que trascienden su estudio focalizado en las situaciones de comida. Como plantean diferentes autores, los niños desarrollan habilidades lingüísticas progresivamente; entre los 2 y los 4 años tienen lugar dos transiciones relacionadas con el uso del lenguaje (Bloom, 1991; Nelson, 1996). Por un lado, mejoran sus competencias en el habla acerca de los objetos, las personas y las actividades que se producen en el “aquí y en el ahora”, y, por otro, comienzan a contar historias basadas en los recuerdos que tienen sobre sus experiencias pasadas. La emergencia de ambos tipos de habilidades se produce en el contexto de las interacciones entre adultos-niños.

Como se señala en diversos trabajos, las interacciones que tratan acerca de cómo se desarrollan los acontecimientos pueden tener una profunda influencia en la comprensión y la representación que tienen los niños de esas experiencias en la memoria (Fivush, Pipe, Murachver, y Reese, 1997; Haden, 2003; Nelson, 1996; Ornstein y Haden, 2001). Por ejemplo, el estudio de Boland y colaboradores (2003) empleó metodología experimental para conocer las habilidades lingüísticas de los niños en edad preescolar y el estilo conversacional que mantenían las madres durante un evento específico, y cómo estos se relacionaban con la memoria que tenían los niños sobre eventos pasados. Los niños, de edad preescolar, fueron agrupados en función de sus

habilidades lingüísticas (grado alto y grado bajo) y asignados aleatoriamente a condiciones en las que la madre recibía o no entrenamiento en técnicas de conversación. Se diseñó una situación de camping. Los resultados mostraron que las madres con entrenamiento utilizaron más que las otras madres los elementos identificados como un estilo potenciador del desarrollo discursivo. Además, las evaluaciones del recuerdo del evento por parte de los niños después de un día y luego de 3 semanas indicaron efectos sustanciales de la capacitación recibida por parte de la madre así como de las habilidades lingüísticas de los niños. Cabe señalar, sin embargo, que estas correlaciones entre las diferentes medidas de las habilidades lingüísticas de los niños y de las madres e hijos al hablar sobre el pasado son coincidentes con algunos estudios previos (por ejemplo, Farrant y Reese, 2000; Welch-Ross, 1997), pero no con otros (Reese y Brown, 2000; Reese y Fivush, 1993).

De acuerdo con Nelson (1996), el concepto de tiempo es en sí mismo una construcción social que se transmite a los niños a través del lenguaje: el niño por sí solo no puede descubrir el tiempo, debido a que (a diferencia de los objetos concretos) no es una entidad que pueda ser descubierta. Más bien, los conceptos de proceso y de cambio han llevado a las distintas sociedades a conceptualizar el tiempo de diferentes maneras, y esas formas se transmiten a los niños a través de las formas del lenguaje. Diversos trabajos acuerdan en que a la edad de 2 años, los niños pueden distinguir entre la referencia pasado, presente y futuro usando tanto tiempo y aspecto (Harner, 1981; Nelson, 1993; Sachs, 1983). La comprensión de "antes" y "después", así como la terminología convencional del tiempo de mayor complejidad ("mañana", "la próxima semana") se produce entre los 4 a 7 años. Las conversaciones sobre el pasado y el futuro pueden ser contextos para que los niños comprendan cómo las secuencias de eventos y conceptos temporales se relacionan en el lenguaje y el pensamiento.

Si bien algunos estudios han utilizado producciones espontáneas de los niños como base para el análisis de la comprensión infantil de los términos temporales (por ejemplo, Harner, 1981; Sachs, 1983), estas investigaciones no examinaron cómo el lenguaje temporal es utilizado dentro de las

conversaciones sobre el pasado real, presente y futuros eventos; o cómo una narrativa global de un evento pasado o futuro es co-construida.

Las investigaciones de las conversaciones entre padres e hijos sobre el futuro son poco frecuentes. Dos estudios han examinado la frecuencia de habla sobre el pasado y el futuro en interacciones de la vida cotidiana entre padres e hijos. Por una parte, Lucariello y Nelson (1987) examinaron el empleo del lenguaje temporal que hacen las madres mientras hablan con sus hijos de 2 años de edad en el contexto de distintos eventos: en un acto rutinario, durante el juego libre no estructurado, y durante el juego temático. Las tasas de habla sobre el pasado y el futuro son muy similares, pero en ambas el habla sobre el pasado y el futuro es más frecuente en los contextos de eventos de rutina que en cualquiera de los contextos de juego, lo que sugiere que el conocimiento compartido del evento facilita el uso del lenguaje temporalmente desplazado. Por otra parte, Benson, Talmi y Haith (1999) examinaron el tiempo en la conversación de los padres en diadas padre-hijo cuando los niños tenían 14, 20 y 32 meses de edad con datos de la Child Language Data Exchange System (CHILDES; MacWhinney, 1995). Los resultados muestran que las expresiones que incluyen una referencia temporal, se incrementan de 37% del número total de expresiones dirigidas a niños de 14 meses a 52% a los 32 meses. Los resultados también mostraron que las expresiones de los adultos que se refieren a los acontecimientos actuales (31%), y la referencia a eventos futuros (14%) es significativamente mayor que la referencia a hechos del pasado (3%). El porcentaje de intervención de los padres sobre el pasado se mantiene relativamente constante a 2% a 3%, pero el porcentaje de intervención de los padres sobre el futuro aumenta de 11% a los 14 meses a 16% a los 32 meses.

Por su parte, Atance y O'Neill (2005) estudiaron las habilidades lingüísticas de los niños de 3 años para hablar acerca del futuro en situaciones cuasiexperimentales. En una situación que simulaba un "viaje" se les preguntó a los niños acerca de ítems necesarios para un viaje y se les pidió que explicaran verbalmente el por qué de esas decisiones. Los investigadores desarrollaron un sistema de codificación de las explicaciones de los niños que capturó tanto la dimensión de futuro así como la dimensión de incertidumbre,

que puede caracterizar los fenómenos no acontecidos. Los resultados mostraron que el lenguaje de los niños comenzaba a reflejar la capacidad de anticiparse a diversas situaciones que pudieran ocurrir durante el transcurso de un viaje.

A partir de una edad muy temprana los niños poseen guiones basados en el conocimiento de los eventos que forman parte de su vida cotidiana, por ejemplo, lo que sucede en una fiesta de cumpleaños, o cuando se va de compras a una tienda (Hudson, Shapiro y Sosa, 1995), por lo que es posible que su concepción del futuro esté completamente guiada por este conocimiento, de tal manera que el futuro está en gran medida concebido como una recurrencia del pasado.

En un trabajo dedicado al desarrollo de los conceptos sobre el futuro en las conversaciones entre madres y niños, Hudson (2006) examinó la relación entre las características del habla de las madres acerca de eventos futuros y la capacidad de los niños para contribuir a las conversaciones naturalistas sobre eventos futuros. Los resultados indicaron la existencia de tres factores de estilo de las madres que se relacionan con las contribuciones que realizan los niños de entre 2,5 y 4 años de edad: estilo de lenguaje elaborativo / avanzado, estilo de referencia general y sobre el pasado, y estilo repetitivo con indicaciones y preferencias. Las contribuciones de los niños más pequeños se veían promovidas por el estilo de lenguaje elaborativo / avanzado y factores de referencia generales y sobre el pasado. Las contribuciones de los niños mayores se correlacionaron con los tres factores (estilo de lenguaje elaborativo / avanzado; estilo de referencia general y sobre el pasado, y estilo repetitivo con indicaciones y preferencias), pero la correlación más alta se encontró con el estilo de lenguaje elaborativo / avanzado. Estos resultados en relación a las conversaciones sobre acontecimientos futuros son diferentes a los encontrados en la investigación de conversación entre madre e hijo acerca de los eventos pasados. El empleo que hacían las madres de los términos temporales convencionales también correlacionaba con la producción de los términos temporales” por parte de los niños de 4 años de edad, lo que sugiere

que los modos en los que las madres se refieren a y elaboran la temporalidad contribuyen a la comprensión de los niños y el uso de la terminología temporal.

Otra serie de trabajos sobre las situaciones de comida familiar. Entre ellos, el de Brumark (2003) analizó las funciones de la conversación durante las situaciones de comida en familias suecas dentro de un grupo culturalmente homogéneo de sectores medios urbanos con el objeto de identificar similitudes y diferencias en relación al uso de intervenciones verbales y no verbales en la consecución de la conversación. Los resultados sugieren que la conversación cumple dos funciones principales: instrumental -habla de rutina que monitorea la actividad de comer- y no instrumental. Esta última puede ser pedagógica o socializadora; fáctica o informativa- que incluye a su vez, las funciones de la conarración, la planificación y los comentarios-; la de regulación que suele superponerse con la pedagógica, y otras como bromear y discutir. Los resultados pusieron de manifiesto patrones similares en las conversaciones, algunos, probablemente resultado de aspectos culturales y otros de las características de la situación. Se observaron variaciones atribuibles a factores individuales y sistemáticos dentro de los escenarios familiares (edad de los niños y números de participantes) o a factores circunstanciales.

En el marco del proyecto longitudinal The Home–School Study of Language and Literacy Development (Dickinson, Tabors, 2001; Snow, 1991), Snow y Beals (2006) analizaron en poblaciones de sectores medios y de clase trabajadora de diferentes orígenes étnicos la relación entre los recursos discursivos que los niños ponían en juego durante las conversaciones en la comida y el éxito escolar posterior. Los resultados mostraron una correlación positiva entre las oportunidades que los niños tenían en los años preescolares de participar en las comidas en la elaboración de un discurso extendido y los logros en la alfabetización en la escuela primaria.

Por último cabe mencionar el estudio de casos de Hester y Hester (2010) que se focaliza en el análisis de discusiones entre hermanos durante las situaciones de comida. En este trabajo se analizaron las acciones que configuran la discusión: directivas y acusaciones, por parte de uno de los niños

y réplicas y oposición, que esgrime el otro para resistir por medio de relaciones categoriales.

# **CAPÍTULO 2:**

## **Encuadre Teórico**

---

## **CAPÍTULO 2: Encuadre Teórico**

El encuadre teórico de la presente investigación, como así también el de la mayoría de las investigaciones mencionadas en los antecedentes de esta tesis, está conformado por conceptos desarrollados en el marco de la perspectiva histórico cultural (Vygotski, 1964, 1978) y de sus posteriores desarrollos (Álvarez y del Río, 1999; Bruner, 1986, 1989; Cole, 1984, 1999; Cole y Cagigas, 2009; Del Río y Álvarez, 1985, 2002; González, Moll y Amanti, 2005; Nelson, 1996, 2007; Rogoff, 1993, 1997; Rogoff y colab., 2003; Wells, 1985, 1988, 1999; Wertsch, 1991, 1998). Este encuadre teórico pone el foco en la conceptualización de las interacciones que se producen entre una persona en desarrollo y su ambiente, debido a que tanto la configuración como el tipo de relaciones que se establezcan influirán en el proceso de desarrollo y en las características que este asuma. En la presente investigación se recuperan especialmente los aportes teóricos de Nelson (1996, 2007) y Wells (1988, 1999) que otorgan al lenguaje un papel central como interfase de los procesos sociales y la cognición.

### **2.1. Interacción, aprendizaje y cultura**

Las investigaciones sobre el desarrollo simbólico, sobre la adquisición del lenguaje y la alfabetización, llevadas a cabo en el marco de modelos psicolingüísticos actuales, que recuperan los postulados centrales de la teoría sociocultural del desarrollo humano (ver por ejemplo, Nelson, 2010) asumen que no es posible tomar como modal a un niño de un lugar, tiempo, espacio y clase social particular. Los niños se desarrollan a partir de experiencias particulares que están condicionadas tanto por la herencia biológica como por la historia de sus experiencias previas y las condiciones ecológicas, sociales y culturales. Como resultado de ello es dable esperar diferencias en los patrones de desarrollo.

En efecto, a pesar de que muchos de los significados y los conocimientos que los sujetos construyen en sus experiencias cotidianas pueden ser comunes a distintos individuos, culturas e incluso especies, estos significados son, precisamente por su carácter subjetivo, en gran medida, personales y privados. Los significados son tanto individuales como sociales. Residen, en parte, en el mundo social, en las interacciones cargadas de afecto que los individuos mantienen con las otras personas, en los símbolos y en los instrumentos de la cultura.

En el marco de estos enfoques se considera que el entorno sociocultural condiciona profundamente el desarrollo cognitivo en dos aspectos. Por una parte, este entorno aporta al niño información y herramientas que le servirán para desenvolverse en el mundo. De este modo, controla el proceso por el cual los sujetos acceden a un tipo específico de herramientas debido a ciertas características de los entornos: la frecuencia con que se realizan determinadas actividades, el nivel de dificultad de tareas que deben realizarse en un contexto determinado y las pautas según las cuales ciertos sucesos se presentan conjuntamente. Pero, por otra parte, tanto la interiorización de la información como el aprendizaje del uso de herramientas tienen lugar en situaciones de interacción con adultos que guían, regulan la actividad y proporcionan un modelo de ejecución. En efecto, los niños pequeños se desarrollan en un nicho o ambiente ecológico-cultural específico y requieren atención, aprendizaje y guía de miembros más experimentados de la sociedad para adquirir las formas sociales y las habilidades tecnológicas que sostienen la existencia en ese ambiente particular.

En sus desarrollos teóricos Vygotski (1964,1978) propone la noción de *zona de desarrollo* próximo o potencial para aludir a la estructura de la actividad conjunta en cualquier contexto en el que haya participantes que ejerzan una responsabilidad diferenciada en virtud de su competencia. Los procesos cognitivos tienen primero lugar en el plano social y luego son interiorizados por cada sujeto y transformados para conformar el plano individual. El concepto de *andamiaje* de Bruner (1986) y el concepto de *participación guiada* de Rogoff (1993) hacen referencia a las interacciones en estas situaciones compartidas

entre el sujeto más experto y el niño; interacciones que posibilitan el desarrollo y el aprendizaje.

Nelson (1996, 2010) sostiene que cuando dos personas participan conjuntamente de un mismo evento, lo experimentan desde distintas perspectivas, con diferentes historias y conocimientos previos. Estas diferencias son especialmente importantes cuando los participantes difieren en edad y experiencias. El adulto puede intentar incidir en el significado que el evento tenga para el niño pequeño dando lugar, en la matriz de interacciones, a una secuencia de experiencias, que le proporcionarán al niño un fondo de conocimientos que allane sus experiencias futuras. De ahí la importancia que en el marco sociocultural se otorga (Bruner, 1986; Nelson, 1996; Rogoff, 1993; Snow, 1972, entre otros) a los formatos de interacción entre el niño y sus cuidadores para el aprendizaje infantil.

Nelson (1996) destaca que los sistemas de actividad de los que los niños participan constituyen contextos que son controlados por los adultos a partir de la actualización de sus propios guiones. Los *guiones* son representaciones cognitivas de la configuración de elementos en una actividad determinada. En la medida en que dan cuenta del modo en el que debe llevarse a cabo una actividad, imponen restricciones sobre las acciones de cada uno de los participantes (Nelson, 1996; 2007; Cole, 1999; Cole y Cagigas, 2009, Rosemberg y Amado, 2007). Los guiones tienen una entidad doble: son tanto representaciones individuales como representaciones sociales compartidas. En efecto, son recursos para la interpretación idiosincrásica que cada persona tendrá de la actividad conjunta y para la coordinación necesaria para reproducir esa actividad con otros. La comprensión y conformación de los guiones es central en el proceso de adquisición de la cultura (Cole, 1999; Cole y Cagigas, 2009). Constituye, como señalan Rosemberg y Amado (2007) un proceso clave para la psicología cultural (Cole, 1999; Cole y Cagigas, 2009; del Río y Álvarez, 2002; Nelson, 1996).

En este marco, se destaca el aspecto dinámico de la cultura. Las personas aportan a su configuración a través de la actividad compartida, actividad en la

que utilizan, adaptan y transforman los instrumentos que heredaron de las generaciones anteriores, y que toman de otros grupos con los que se relacionan. Durante estas interacciones construyen nuevas herramientas.

Como sostienen González, Moll y Amanti (2005) y Rosemberg y Amado (2007) esta concepción de cultura se aleja de aquella que subyace a las teorías del déficit, en las que se concibe la cultura como “un paquete” con límites definidos que integra tradiciones, estructuras y reglas que determinan el comportamiento de los individuos. Por el contrario se parte de una concepción dinámica de la cultura que atiende a las experiencias de vida de los individuos, a los fondos de conocimientos a los que recurren, a la regulación y la estructuración de las actividades (Cole, 1999; Cole y Cagigas, 2009).

Diversos estudios culturales se centraron en la cognición (Cole y Cagigas, 2009). Estos parten de considerar que las diferentes prácticas en una sociedad representan variaciones en las maneras en que las personas organizan su vida diaria dentro de determinadas posibilidades con características ecológicas similares.

La cultura no actúa de manera independiente de los procesos biológicos durante el desarrollo de los niños. Es necesario hablar de un “constructivismo bio-cultural” (Li, 2006). Ambos, la cultura y los artefactos acumulados históricamente, que constituyen la parte del ambiente construido por los humanos y que reciben a un recién nacido, por una parte, y el proceso biológico, con una larga historia filogenética, por otra parte, operan simultáneamente en la ontogénesis para crear las condiciones de todo el desarrollo, incluyendo los aspectos cognitivos.

Distintos trabajos indican que *las prácticas* son la fuente de las variaciones en la cognición. Así por ejemplo, Nisbet y Masuda (2003) señalan que las diferencias en la atención, la percepción y la cognición derivan de diferencias en la estructura y prácticas sociales. También en esta línea, diversos investigadores (Greenfield y Childs, 1977; Greenfield, 2004; Scribner y Cole, 1981) que enfatizan la idea de los estilos cognitivos asociados con patrones

culturales característicos de poblaciones extensas coinciden en la importancia de las prácticas culturales y de su impacto en diferentes habilidades cognitivas.

## **2.2. El desarrollo de las representaciones del conocimiento y el juego**

Nelson (1996) plantea que en la evolución ontogenética el discurso y la cognición se entrelazan. En su modelo de desarrollo cognitivo y lingüístico postula una serie de instancias que, si bien surgen en distintos momentos evolutivos no constituyen etapas. En efecto, la aparición de uno de los sistemas no elimina las representaciones del anterior, sino que las distintas representaciones se van entrelazando unas con otras. Cada uno de estos sistemas representacionales usa de modo más complejo el potencial del lenguaje como forma de representación cognitiva.

Durante los primeros dos años los niños pequeños construyen representaciones mentales de los eventos rutinarios de los que participan y alrededor de los 2 años, los niños comienzan a re-presentarse de forma intencional un evento o una relación a través de una acción -sistemas de representaciones miméticas-. La mimesis es, del mismo modo que el lenguaje, tanto compartida y comunicativa como individual y cognitiva. Da lugar al juego, a la imitación y a la comunicación. Como señala Rosemberg (2000) el “hacer como sí” temprano está basado en la actividad con los objetos, que usualmente involucra guiones muy familiares. Estos guiones previos que tiene el niño posibilitan la acción pretendida y la interpretación del objeto con el que se juega como otro objeto.

En estas primeras fases del desarrollo, las palabras comparten con las acciones y los objetos el mismo nivel. El lenguaje se emplea para compartir actividades, para marcarlas, para llevarlas adelante pero no para representarlas como tales en las producciones comunicativas o cognitivas del niño.

Las representaciones miméticas (Nelson, 1996) permiten la imitación y secuencias de juego cada vez más elaboradas. Se trata de juegos regulados por los mismos niños en los que el lenguaje va progresivamente adoptando un papel cada vez más relevante en el modo de estructurar las acciones. Estos juegos sociodramáticos tienen un carácter sociocultural porque en ellos se actualizan, a través de la simulación de escenas cotidianas y de conversaciones, los papeles y las convenciones de la conducta social y ponen de manifiesto las diferencias en los conocimientos y en las formas de hablar que los niños han aprendido en su medio familiar (Rosemberg, 2010).

En los juegos colaborativos, el “guión” que subyace da lugar a un marco compartido de conocimiento. Durante los juegos sociodramáticos los niños despliegan conocimientos sobre su medio cultural a través de la asignación y negociación de las conductas y roles de los personajes ficticios, el acuerdo sobre las reglas y el desarrollo de la trama a través de la acción conjunta y el diálogo.

Respecto de las relaciones entre juego y lenguaje se observa que a medida que el niño crece y participa en juegos con formatos diversos y más complejos, requiere recursos lingüísticos más precisos para comunicarse con otros de modo tal que éstos puedan comprender las intenciones que lo motivan y lleven a cabo sus demandas. El juego pone a los niños en situaciones de *interacción social* con sus compañeros y los obliga a generar una serie de intercambios que justifiquen y coordinen sus acciones con las de otros (Sarlé, 2001; Sarlé y Rosas, 2005); intercambios que, de este modo, pueden constituir una oportunidad para el desarrollo del lenguaje.

Pero a su vez, en la situación de juego, el lenguaje constituye uno de los medios centrales para crear y sostener, en la interacción con otros, el argumento del juego y desplegar la secuencia narrativa (Nelson, 1996; Seidman, Nelson y Gruendel, 1986). De esta forma, se establece un vínculo bidireccional entre el lenguaje y el juego (Rosemberg, 2008, 2010): por un lado el lenguaje permite el desarrollo del juego, al tiempo que el juego, al requerir la puesta en la interacción de recursos lingüísticos y discursivos más complejos,

da lugar a que los niños lo desarrollen. El juego se torna, pues, una situación de enseñanza informal en la que se aprende el lenguaje.

Engel (2005) plantea que la aparición del juego dramático suma una nueva dimensión a la realidad psicológica del niño. Este tipo de juego surge cerca de los dos años cuando el niño diferencia lo real y lo no real. Hacia los tres años se producen cambios importantes cuando se introduce el lenguaje para guiar y estructurar el juego narrativo. El *como si* torna posible una multiplicidad de escenarios. Los tipos de pensamiento y tópicos explorados en esos escenarios pretendidos brindan al niño oportunidades para resolver una serie de problemas afectivos y cognitivos.

La construcción del mundo ficticio y de sus límites es tan importante como lo que sucede dentro de ellos. En efecto, la posibilidad de delinear y de describir escenarios a través de la elaboración de narrativas permite explorar ficciones de lo probable y de lo improbable. Entre los dos y los tres años los niños participan de juegos en los que se observa cierto marco narrativo. Progresivamente el lenguaje permea el juego y lo guía. Hacia los cuatro años los niños pueden contar historias complejas, y esas historias contadas pueden comenzar a remplazar el juego como un formato para explorar mundos ficticios.

Los niños pequeños usan los juegos narrativos y las historias para construir dos tipos de ficción, una de ellas está constituida por “lo que es” (what is) que se basa en los eventos de la vida cotidiana. La otra, constituida por el “y si” (what if), que se elabora a través de eventos de carácter implausible, o fantástico, alejados de las rutinas cotidianas o de las actividades que los niños han experimentado. A medida que el niño usa marcos narrativos en su juego pretendido/dramatizado, expande la extensión de sus mundos psicológicos.

Engel (2005) señala que si bien existen distintas definiciones de aquello que debe entenderse por narrativa, desde la perspectiva del niño puede pensarse que existe una similitud entre los juegos enlazados en un marco narrativo y las historias contadas.

La “simple dramatización”, el usar un objeto como si fuera otra cosa, comienza hacia los dos años. El juego narrativo que es el juego guiado por un tema narrativo o que incluye elementos narrativos comienza a aparecer hacia los tres años. Este juego narrativo incluye algunas narraciones verbales. Por ejemplo: dos niños juegan con autitos. Primero hacen ruido de motores y los mueven pero sin narraciones. Pero cuando uno de ellos dice “este es un auto de carreras y lo voy a hacer que choque para que se prenda fuego” mientras lo empuja hacia el autito del otro niño, entonces su juego comienza a estar encuadrado en una narrativa. Engel (2005) señala que la “simulación” podría considerarse una precursora de los juegos narrativos y estos a su vez, precursores de las narrativas puramente verbales.

Las “narrativas puramente verbales” que aparecen entre los tres y los cuatro años, se nutren de esos juegos narrativos (Kavanaugh y Engel, 1997). Cuando el lenguaje se suma, le otorga un nuevo poder y complejidad a las habilidades narrativas de los niños. Contribuye a la formación de más y diferenciadas posibilidades ficcionales. Las narrativas que surgen durante el juego “pretendido o simulado”, y las narrativas puramente verbales que los niños mayores a veces introducen, permiten a los niños crear y explorar diferentes escenarios, tipos de realidad, y esferas de la experiencia.

Como sostiene Engel, (2005) el lenguaje narrativo permite a los niños designar el sentido de los objetos y las acciones y asignar roles a las personas. Asimismo, brinda a los participantes así como a los eventuales observadores pistas sobre cómo deben ser interpretadas las acciones y los objetos (lo literal, lo no literal, mágicamente, realísticamente, entre otras posibilidades).

Por su parte, Nelson (2007) sostiene que el juego dramático llevado a cabo por los niños en el segundo año de vida y comienzos del tercero no necesariamente involucra simbolización; la actividad del niño llevada a cabo en el marco lúdico representa el guión de un evento familiar. Al “manejar” un auto de juguete o “servir el té” con una tetera de juguete los niños pueden estar activando guiones familiares y pueden seguir las pistas de las acciones de los adultos tal como ellos se representan esos eventos en la vida real.

En efecto, Nelson (2007) sostiene que es posible pensar que el niño se involucre con los juguetes como si fueran una versión del objeto real. Nelson retoma las investigaciones de DeLoache (1990, citado en Nelson 2007) que mostró que los niños menores de 3 años no pueden involucrarse en representaciones duales. Tienen dificultades en considerar un objeto como modelo de otro y tratan, por ejemplo, a juguetes réplica como si fuesen objetos “reales”, como una versión del objeto real.

En el marco de estos planteos, antes de los tres años el juego puede considerarse como una forma de externalizar el conocimiento relativo a actividades conocidas. En este sentido, el juego podría considerarse similar al gesto y a la imitación en sus formas más complejas. Es así, como los guiones pueden entenderse como una manifestación de esas maneras complejas de externalizar el conocimiento cotidiano. Nelson (2007) sostiene que es menos interesante mostrar que estos juegos constituyen acciones simbólicas de objetos de la vida que el reconocimiento de que se trata de eventos en los que los niños puede explorar y extraer significado de las relaciones funcionales entre los objetos y de los objetos con ellos mismos.

### **2.3. El desarrollo de las representaciones del conocimiento y el discurso**

Como sostienen Nelson (1996), cuando el lenguaje surge como un mecanismo discursivo con una función mediadora o representacional le permite al niño reconstruir mentalmente su experiencia. Alrededor de los tres años de edad el niño puede “ir más allá” de su experiencia directa y acceder a otros mundos posibles codificados verbalmente en formato de narraciones -sistemas de representaciones narrativas-. Cuando el niño ha adquirido las complejidades de la gramática que hacen posible el discurso extendido, cuando el niño es capaz de seguir un diálogo construyendo los turnos que se entran con los de su

interlocutor, entonces el niño ha ingresado en el complejo lenguaje-cultura (Nelson, 1996).

Los relatos que los niños producen más tempranamente son aquellos que recuperan los eventos que forman parte de sus rutinas diarias, poniendo de manifiesto su perspectiva personal de la situación. En estos primeros relatos los niños dan cuenta de sus habilidades para comunicar a sus interlocutores sus representaciones de eventos que “van más allá” de la situación particular. El desarrollo narrativo de los niños se construye sobre la base de los guiones genéricos (Fivush, 1994; Fivush y colab., 2003; Nelson, 1996). Con el transcurso del tiempo los niños logran narrar un hecho particular situado en el tiempo, que se desvía de un evento general y cuya reconstrucción conlleva la interpretación de los objetivos, las motivaciones e intenciones de los personajes o, lo que Bruner (1986) denomina, el plano de la conciencia.

Las narraciones complejas en tanto forma de discurso y pensamiento, requieren de estructuras y habilidades interrelacionadas. Estas habilidades permiten que el niño produzca un discurso conectado para proyectar eventos temporal y causalmente organizados. Asimismo, permite que los niños señalicen en qué reside lo novedoso, aquello que es distintivo en el evento que se narra, aquello que se desvía de lo esperado o canónico, y constituye por lo tanto lo que hace interesante la narración. Para ello, los narradores se valen de diferentes recursos lingüísticos como procedimientos evaluativos (Labov, 1972), que les permiten transmitir la significación emocional del evento narrado, enfatizar ciertas secuencias y concitar la atención de la audiencia. De este modo logran que el interlocutor comprenda el sentido que el evento narrado tiene para el narrador. Los recursos con los que cuentan los niños pequeños para la elaboración de narrativas suelen ser más restringidos, que los que dominan los adultos. El dominio de estos recursos tiene como condición el desarrollo de determinadas habilidades cognitivas, comunicativas y lingüísticas (Berman y Slobin, 1994).

Como sostienen Rosemberg, Silva y Stein (2011), en el plano cognitivo la producción de un relato acerca del pasado implica determinadas demandas: el

niño debe sostener en la memoria el presente, retrotraerse al evento pasado que pretende relatar y luego, nuevamente, volver al presente y re-representar ese evento para otros en términos lingüísticos. En el plano de la comunicación, el niño debe tomar decisiones teniendo en cuenta a su audiencia. En el plano lingüístico, el niño tiene que hacer uso de sus recursos lingüísticos para textualizar el relato. Progresivamente los niños pueden, cada vez más, hacer un mejor uso de los recursos lingüísticos de su lengua.

Este conjunto de habilidades que permiten construir una narrativa compleja se desarrolla 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). En este sentido, cabe señalar que el desarrollo del discurso narrativo se encuentra estrechamente relacionado con la interacción social. Las características que adquiere en cada entorno social y cultural están vinculadas al papel que cumple el adulto en la interacción con los niños (Hernández Pina, 1984; López Ornat, 1994; Michaels, 1988; Rosemberg y Stein, 2006). Es frecuente el papel de los adultos brindando andamiaje a los niños en la construcción de los relatos, así como también colaborando con ellos en la evaluación del evento narrado. La forma cómo los adultos enmarquen ese evento puede, en cierta medida, afectar cómo el niño lo elabore la información referida al evento y lo recuerde. (Fivush, 1991, 2007; Peterson y McCabe 1994, 2004; Reese, Haden y Fivush, 1993). El recuerdo que los niños tendrán de ese evento se verá influenciado por las reinterpretaciones y las evaluaciones que otras personas realicen tanto respecto del hecho específico como de las emociones de los niños (Fivush, 1994; Fivush y colabs., 2003).

La formación de conceptos se inicia tempranamente durante el desarrollo infantil, en el contexto de las representaciones de eventos rutinarias, en el juego y más tarde en el contexto de las representaciones codificadas como narraciones, cuando los niños comienzan a comprender y a diferenciar los objetos por sus características perceptuales y sobre todo funcionales (Nelson, 1996).

Los primeros conceptos, ya sea de personas, objetos o acciones, están muy ligados a los contextos de actividad a partir de los cuales fueron construidos. Es por ello que los niños forman en principio categorías de nivel básico. Mientras que las categorías subordinadas se definen sólo en términos de categorías perceptuales, tanto las categorías básicas como las superordinadas se definen por su función. Pero entre ellas hay una diferencia fundamental. En las categorías de nivel básico, la función está correlacionada con características perceptuales presentes en la situación. En cambio, en las categorías superordinadas la función es una generalización que no tiene existencia en la realidad sino en el lenguaje. Las categorías superordinadas y las relaciones de inclusión jerárquica que éstas tienen con las categorías semánticas básicas y subordinadas constituyen representaciones taxonómicas-teóricas. Para comprender y dominar las taxonomías jerárquicas propias del mundo adulto y de la ciencia, los niños deben estar expuestos a situaciones de interacción en las que estas jerarquías de conceptos abstractos se pongan en juego (Rosemberg y Silva, 2009).

Los niños mayores y también los adultos basan su comprensión y su acción sobre la realidad no sólo en las taxonomías conceptuales sino que continúan usando representaciones mentales de eventos experimentados, representaciones miméticas y representaciones narrativas (Nelson, 1996): las diversas formas de representación conviven en la mente del adulto que tiene, por lo tanto, un formato híbrido. Todas estas representaciones mentales que va desarrollando el niño constituyen su sistema de conocimiento del mundo que configura un “contexto cognitivo”. El niño emplea este contexto para interpretar lo que otros hacen y dicen, para construir nuevo conocimiento y para actuar en consonancia con el rol que ese contexto le plantea.

#### **2.4. La escritura como forma de representación del conocimiento**

Como sostienen Rosemberg, Stein y Alam (en prensa) la escritura constituye un instrumento particular: su aprendizaje, al igual que el de otros instrumentos culturales depende de la posibilidad del niño de comprender su significado y sus usos sociales en los sistemas de actividad de los que participa junto a otros miembros de su familia y de su comunidad. Pero a la vez la escritura multiplica las posibilidades de aprendizaje, de comprensión y de producción de conocimientos y de significados por parte del niño. La escritura, al igual que la mimesis en el juego y en la danza, que el dibujo y otras artes plásticas y que el lenguaje oral en los intercambios comunicativos y en las narraciones, permite la externalización de los significados personales. En tanto sistema de soporte externo, la escritura, al igual que la fotografía y el video, otorga a los significados estabilidad en el espacio y perdurabilidad en el tiempo.

Sin embargo, el poder adicional de la escritura reside en que, en tanto código convencional, permite evocar de modo público y con precisión significados y conocimientos mutuamente interpretables y explicitar relaciones complejas entre la información registrada. De este modo, se amplifican las posibilidades de comunicación y de procesamiento cognitivo complejo; esto es, las posibilidades de aprendizaje. La escritura permite la elaboración de conocimiento, la reconstrucción de conocimientos ya elaborados o su deconstrucción y la producción de una nueva obra escrita. A ello se debe la fundamental importancia de la escritura en el desarrollo y en el aprendizaje humano (Nelson, 2010, Rosemberg, Stein y Alam, en prensa).

En esta línea y siguiendo los planteos de Olson, Wells (1999) sostiene que la alfabetización contribuye al pensamiento descontextualizado, al acceso a los conceptos científicos desde los conceptos espontáneos: "la escritura da lugar al pensamiento abstracto porque torna a los pensamientos mismos objetos de contemplación" (Olson, 1994: 277, cit. en Wells 1999). Los conceptos científicos son, en muchos casos, procesos que han sido nominalizados; es decir, representados como nombres abstractos. En el lenguaje de la ciencia, los procesos son tratados como "cosas" que pueden ser modificadas o definidas dentro de sus respectivas frases nominales y pueden ser relacionadas mediante un verbo con otros procesos dentro de una sola cláusula. De este

modo se incluye una mayor cantidad de información y se da lugar al establecimiento de diferentes relaciones en la oración.

La escritura se caracteriza porque el significado depende en mayor medida de las relaciones entre los conceptos expresados en el texto que de la referencia al contexto empírico de situación. El término descontextualizado aplicado al estilo de discurso que caracteriza a la prosa escrita alude precisamente al hecho de que para su comprensión no es posible apoyarse en el contexto de la situación espacial y temporal. Pero esto no implica que no se requiera de un contexto: el contexto que crean las palabras es un anclaje para su comprensión.

El modo de comprensión de la ciencia no es sólo accesible a los científicos, sino a todos aquellos que dominan el estilo de discurso propio de la escritura. Este estilo de discurso explícito e independiente del contexto de situación -o descontextualizado- caracteriza no sólo a la escritura sino también a muchos de los intercambios orales en los que los niños tienen que aprender a participar cuando ingresan al jardín de infantes.

# **CAPÍTULO 3:**

## **Encuadre Metodológico**

---

## **CAPÍTULO 3: Encuadre Metodológico**

Esta investigación adopta la concepción tridimensional de la metodología planteada por Sirvent (2007). Dicha concepción denomina a cada una de dimensiones: epistemológica -conceptos e interrogantes que dan lugar a la construcción del objeto, el problema y los objetivos de la investigación-, de la estrategia general y de las técnicas de recolección y análisis de la información. La primera de estas dimensiones se desarrolla en la introducción en la que se presenta el objeto y el problema y en los apartados referidos al estado de los antecedentes de la cuestión y al encuadre teórico.

Con respecto a la dimensión de la estrategia general, el diseño metodológico de la investigación considera la posibilidad poner en juego diferentes procedimientos y estrategias que permitan dar cuenta de la complejidad del fenómeno que se estudia (Achilli 1994; Sirvent, 2007). En efecto, si bien la presente investigación se encuadra en las perspectivas interpretativas de la investigación científica y se apoya en supuestos que otorgan mayor relevancia a la comprensión del fenómeno, destacan el carácter contextualizado de su estudio (Forni, 1993; Gibaja, 1986; Sirvent, 2006) y adoptan debido a ello una lógica de generación de conceptos (Sirvent, 2006), se recurre también a procedimientos de tipo cuantitativos para contribuir con datos específicos a la reconstrucción del fenómeno en estudio.

El modo de operar generativo predominó en la primera instancia del trabajo que se centró en una reconstrucción detallada de las situaciones de alfabetización familiar, juego y comida en los hogares de los dos entornos sociales -poblaciones urbano marginadas y sectores medios- con el objetivo de generar categorías conceptuales que dieran cuenta tanto de la estructura de cada una de las situaciones y de las interacciones entre niños y adultos como también de las formas, las estrategias y los recursos discursivos y los conocimientos que se ponían en juego en ellas. En un segundo momento el modo de operar generativo se combinó de modo estratégico con procedimientos propios del

modo de operar verificativo. Estos procedimientos implicaron más la deducción que la inducción, la verificación de hipótesis, más que la generación conceptual, y la producción de datos “objetivos” apoyados en estrategias enumerativas. Como señalan Goetz y Le Compte (1988) y Sirvent (1999) la convergencia metodológica sobre la que descansa la opción de utilizar estrategias combinadas se fundamenta en el hecho de que las dimensiones o pares lógicos inducción-deducción, generación-verificación, construcción-enumeración, subjetivo-objetivo pueden considerarse como continuos entre cuyos extremos se encuentran todas las investigaciones. En este sentido, en la investigación se llevó a cabo el análisis cuantitativo de algunas de las categorías elaboradas para conceptualizar los procesos de interacción y de elaboración de conocimientos de discurso, en cada una de las situaciones en las que se focalizó el estudio.

### **3.1. Las técnicas de recolección y análisis de la información empírica**

#### **3.1.1. Obtención de información empírica**

Se estudiaron las interacciones en los hogares de 2 grupos de niños: uno de los grupos está conformado por 20 niños de familias de sectores medios en las que, por lo menos, alguno de los padres tiene educación terciaria o universitaria completa. El segundo de los grupos está integrado por 20 niños de familias de poblaciones urbano marginadas cuyos padres tienen educación primaria completa o incompleta<sup>1</sup>.

La recolección de datos se llevó a cabo a través de observaciones registradas mediante audio -registro de la interacción verbal- de la vida cotidiana de los niños en su medio familiar y comunitario durante 12 horas distribuidas en 3 ó 4

<sup>1</sup> El corpus de situaciones de los 20 niños de familias de nivel sociocultural medio en las que, por lo menos, alguno de los padres tenga educación terciaria o universitaria completas se recogió en el marco de la presente investigación. El corpus de las situaciones en los hogares de niños de familias de sectores socioculturales urbano marginados cuyos padres tienen educación primaria completa o incompleta ha sido obtenido en el marco del proyecto de investigación “El desarrollo conceptual de niños de poblaciones urbanas marginadas” (Rosemberg, C.R., CIIPME-CONICET), que forma parte del programa de investigación “El desarrollo lingüístico y cognitivo en la primera infancia. Un estudio psicolingüístico y sociocultural en barrios urbano marginales de Buenos Aires”, Dirección: Borzone, A.M. y Co-dirección: Rosemberg, C.R CIIPME-CONICET (PIP 5591) SECyT (PICT 14153).

días (un total de 480 horas, 240 en cada uno de los grupos estudiados). A los participantes -adultos y niños mayores- se les solicitó que realizaran las actividades que cotidianamente se producían en el hogar de la manera habitual. El observador respondía a los comentarios del niño y de sus familiares, pero no promovía conversaciones ni actividades específicas. Para esta Tesis se seleccionaron las situaciones de alfabetización familiar, juego y comida en las que participaron los niños de ambos grupos sociales –sectores medios y poblaciones urbano marginadas- junto con sus padres, hermanos y otros familiares o cuidadores que interactuaban con ellos. El total de los distintos tipos de situaciones es el siguiente: 296 situaciones de alfabetización, 318 situaciones de juego y 157 situaciones de comida.

Las grabaciones fueron transcritas para su análisis. Los registros de audio fueron complementados con registros escritos acerca de otros rasgos (interacciones kinésicas, gestuales, disposición espacial de los participantes, entre otros) en las diferentes situaciones.

### **3.1.2. Procedimientos de análisis de la información empírica**

El análisis de los sistemas de actividad, las matrices interactivas y los conocimientos en los contextos de crianza se realizó principalmente por medio de procedimientos cualitativos que permitieron inductivamente generar categorías conceptuales. El análisis combinó el Método Comparativo Constante (Glaser y Strauss, 1964) con el microanálisis discursivo de la interacción (Gumperz, 1982, 1984). Luego se analizó la distribución en el corpus de algunas de las categorías elaboradas y se analizó estadísticamente la relación entre algunas de ellas.

Un primer nivel de análisis consistió en identificar los diferentes tipos de situaciones en las que participaban los niños y en cuantificar aspectos de estructura de cada situación (tipo de situación, inicio, participantes, regulación, participantes, recursos materiales). Luego se identificaron y describieron las características de la interacción en las situaciones de alfabetización, juego y

comida en los hogares. Las categorías elaboradas dieron cuenta de diversos aspectos en cada una de las situaciones. Así por ejemplo, en las situaciones de alfabetización se atendió a las acciones que llevaban adelante los participantes en los distintos tipos de situaciones de alfabetización y a cómo contribuían por medio de la interacción a la puesta en juego de diversos conocimientos. En las situaciones de juego también se describieron los distintos tipos de juegos en la vida cotidiana de los niños, y los aspectos estructurales de esas situaciones (tipo de situación, inicio, regulación, participantes, recursos materiales). Asimismo, se analizaron los recursos y mecanismos discursivos empleados en la elaboración de un mundo de ficción durante el juego dramático y las estrategias de argumentación que utilizaban los niños pequeños durante las situaciones de juego. En relación con las situaciones de comida, también se realizó un primer análisis estructural en el que se identificaron los tipos de situaciones de comida, los participantes, quién daba inicio a las situaciones y quién las regulaba.

Una segunda instancia del análisis se concentró en las narrativas que se produjeron durante las situaciones de comida por parte de los niños y de sus interlocutores, los aspectos que consideró el análisis fueron los tipos de narrativas, el marco de referencia temporal de la misma, quién la regulaba, y el uso de diversos recursos lingüísticos.

Con el objeto de contribuir con datos específicos a la reconstrucción del fenómeno de estudio los procedimientos cualitativos se combinaron con procedimientos cuantitativos. Se realizó un análisis comparativo de los datos obtenidos en los entornos familiares de diferentes sectores socioeconómicos y culturales recurriendo a procedimientos estadísticos.

Para la presentación de los fragmentos de intercambio que ilustran las diversas categorías de análisis presentadas en los resultados, se emplearon las siguientes codificaciones de Jefferson (2004):

(silencio) pausa larga interturno

((XXX)) acción no verbal

{XX} comentarios del observador / transcriptor

¿X? Entonación ascendente para interrogaciones

¡X! Entonación ascendente para exclamaciones

## **PARTE II**

---

El análisis de los contextos de crianza en las situaciones de alfabetización, juego y comida

## **CAPÍTULO 4:**

**Las situaciones de alfabetización familiar de las que participan niños de sectores medios y de poblaciones urbano marginadas**

---

## **CAPÍTULO 4: Las situaciones de alfabetización de las que participan niños de sectores medios y de poblaciones urbano marginadas**

### **4.1. Introducción**

El objetivo del presente capítulo es analizar comparativamente las situaciones espontáneas en torno a la escritura de las que participan en sus hogares niños pequeños de poblaciones urbano-marginadas y de sectores medios de Argentina.

El capítulo se enmarca en los trabajos previos realizados en la línea de alfabetización familiar (Taylor y Dorsey-Gaines, 1988; Purcell-Gates, 1995; Voss, 1996; Weizman y Snow, 2001; Hammer, Miccio y Wagstaff, 2003; Wasik, Dobbins, Herrmann, 2003; Hannon y Bird, 2004; Wasik y Herrmann, 2004; Craig y Washington, 2006) que se reseñan en el capítulo 2 de esta tesis. A diferencia de estos trabajos previos, en el presente estudio se realiza un análisis comparativo de algunos aspectos de la interacción en las situaciones de alfabetización que espontáneamente se producen en los hogares de grupos minoritarios y socialmente marginados y en otros de diferente procedencia sociocultural y económica.

Con este objeto, en el análisis de las situaciones se retoman las investigaciones que se han centrado en la descripción de las prácticas de alfabetización en familias de distinto origen cultural y nivel socioeconómico. Estos trabajos documentan variaciones entre los grupos en el tipo y la frecuencia de las actividades en las que los niños participan, y en el uso que en ellas se hace del sistema de escritura (Craig y Washington, 2006; Heath, 1983; Nettles y Perna, 1997; Vernon-Feagans, Hammer, Miccio y Manlove, 2003).

Asimismo, se recuperan las investigaciones focalizadas en la descripción de los patrones y formatos de interacción en las situaciones de alfabetización familiar

que atendieron específicamente a poblaciones de grupos minoritarios. Así por ejemplo, el estudio cualitativo realizado por Volk y de Acosta (2004) con poblaciones portorriqueñas residentes en Estados Unidos y el estudio de Stein y Rosemberg (2012b) con familias de poblaciones urbano marginadas de Argentina, coinciden en mostrar que en estos hogares, en los que los adultos suelen no tener un nivel alto de escolaridad, se establecen múltiples redes de interacciones de las que participan hermanos y otros niños mayores para sostener la alfabetización de los pequeños.

En este marco, en el presente estudio, específicamente, se describen y analizan las situaciones en torno a la escritura en hogares de niños de sectores urbano marginados y de sectores medios, atendiendo a:

- a) Los tipos de situaciones de alfabetización que tuvieron lugar en cada uno de los grupos bajo estudio.
- b) La estructura de las situaciones (objetivos, participantes, inicio y regulación de la situación de alfabetización) que tuvieron lugar en cada uno de los grupos.
- c) La distribución en el corpus de algunas de las categorías elaboradas referidas a los aspectos mencionados en a) y b) con el fin de realizar un análisis comparativo entre ambos grupos.

## **4.2. Procedimientos metodológicos**

### **4.2.1. Las situaciones analizadas**

Se analizaron 296 situaciones de alfabetización registradas en hogares de 20 niños de 4 años de sectores medios (172 situaciones) en las que, por lo menos, alguno de los padres posee educación universitaria completa; y 20 niños de 4 años de sectores urbano marginados (124 situaciones) cuyos padres tienen educación primaria completa o incompleta.

Se tomó como unidad de análisis a la situación de alfabetización que se producía en el hogar, incluyendo a todos los participantes en la

interacción. Para lograr una aproximación ecológica a las situaciones, no se proporcionó a las familias pautas de ningún tipo durante las observaciones.

#### **4.2.2 Obtención de la información empírica**

La recolección de datos se llevó a cabo mediante observaciones registradas mediante audio -registro de la interacción verbal- de cada una de las situaciones de las que participaron los niños en su medio familiar y comunitario durante 12 horas distribuidas en 3 ó 4 días. Para este trabajo se seleccionaron las situaciones de alfabetización en las que participaron los niños de ambos grupos sociales –sectores medios y urbano marginados- junto con sus padres, hermanos y otros familiares o cuidadores que interactuaban con ellos.

Las grabaciones fueron transcritas para su análisis. Los registros de audio fueron complementados con registros escritos acerca de otros rasgos (interacciones kinésicas, gestuales, disposición espacial de los participantes, entre otros) de las situaciones de alfabetización.

A los participantes -adultos y niños mayores- se les solicitó que realizaran las actividades que cotidianamente se producían en el hogar de la manera habitual. El observador respondía a los comentarios del niño y de sus familiares, pero no promovía conversaciones ni actividades específicas.

#### **4.2.3 Análisis de la información empírica**

Se realizó un análisis cualitativo de las situaciones de alfabetización empleando el Método Comparativo Constante (Strauss y Corbin, 1991) con el fin de elaborar categorías que dieran cuenta de los tipos de situaciones de alfabetización y de su estructura (objetivos, participantes, inicio y regulación de la situación de alfabetización). Se analizó la distribución en el corpus de algunas de las categorías elaboradas.

### 4.3. Resultados

El análisis de las situaciones de alfabetización identificadas en las 480 horas de observación registradas en los hogares de poblaciones urbano marginadas y de sectores medios urbanos (240 horas en cada grupo) puso de manifiesto semejanzas y diferencias en la cantidad, el tipo y la diversidad de situaciones en las que los niños pequeños participaron con integrantes de sus familias, amigos y personas a cargo de su cuidado. Asimismo el análisis mostró diferencias en los recursos materiales con los que contaban los niños en las situaciones, en los interlocutores que participaban junto a ellos y en la modalidad que adoptaba la regulación de las situaciones registradas.

En los hogares de sectores socioeconómicos medios tuvieron lugar una mayor cantidad de situaciones de alfabetización que en los de poblaciones urbano marginadas (172 versus 124).

En ambos grupos, las situaciones registradas no eran, en su mayoría, situaciones en las que el niño se encontraba solo sino situaciones altamente interactivas en las que el niño junto con un adulto u otro niño se aproximaba, mostraba interés por comprender la escritura, su significado, las unidades que la componen y cómo estas se relacionan; situaciones en las que el niño observaba y compartía el uso que otros hacían del sistema de escritura o intentaba o jugaba a usarlo él mismo. Sin embargo, las situaciones registradas en ambos grupos de hogares diferían en los participantes que interactuaban con los niños pequeños en la situación. Estos datos se presentan en la Tabla 1.

**Tabla 1. Participantes en las Situaciones de Alfabetización**

Participantes	Grupo social de procedencia	
	Sectores medios	Poblaciones urbano marginadas
	%	%
Niño de igual edad o menor	25	11,8
Niño de 5 a 13 años	11,2	44,4
Niño solo	2	0
Mayores de 14 años y adultos	61,7	43,9
	<b>100%</b>	<b>100%</b>
<b>Total</b>	<b>(172)</b>	<b>(124)</b>

Como se observa en la Tabla 1, mientras que en el 61,7% de las situaciones registradas en los hogares de sectores medios el niño interactuaba con un adulto, en los hogares de poblaciones urbano marginadas este porcentaje representaba sólo el 43,9% de los casos. En estos hogares, se observó en cambio que en el 44,4% de los casos los niños mayores, hermanos, primos o vecinos de los pequeños solían compartir estas situaciones en torno a la escritura junto con los pequeños. En los hogares de sectores socioeconómicos medios estos casos representaban sólo el 11% de las situaciones. En cambio, en estos hogares se observaron con mayor frecuencia que en los hogares de sectores urbano marginados situaciones en las que el niño de 4 años se encontraba con un niño de la misma edad o más pequeño (25% versus 11,8%) o solo (2% versus 0%). El análisis de *Chi cuadrado* realizado mostró una asociación significativa entre el tipo de participantes en la situación y la procedencia social de la familia ( $\chi^2_{(3)} = 57, p < .01$ ).

Se identificaron, asimismo, diferencias entre las familias según su procedencia social en la modalidad que adoptaba la regulación de la situación de interacción en torno a la escritura, esto es, en quién controlaba la consecución de la actividad y contribuía en mayor medida al desarrollo del tópico. En las

situaciones autorreguladas era el niño de 4 años quien lo hacía mientras que en las situaciones heterorreguladas era el interlocutor del niño el que asumía la tarea. Se observaron también situaciones en las que la regulación era compartida por el niño y por su interlocutor. Estos datos se presentan en la Tabla 2.

**Tabla 2. Regulación de las situaciones de alfabetización**

Regula	Grupo social de procedencia	
	Sectores medios	Poblaciones urbano marginadas
<b>Adulto</b>	45,3%	26,7%
<b>Niño mayor</b>	2,9%	15%
<b>Niño igual o menor</b>	6%	0%
<b>Niño de 4 años</b>	36%	33,3%
<b>Compartida</b>	15,1%	25%
	<b>100%</b>	<b>100%</b>
<b>Total</b>	<b>(172)</b>	<b>(124)</b>

Como se observa en la Tabla 2, tanto en las situaciones registradas en los hogares urbano marginados como en las situaciones registradas en los hogares de sectores medios los niños de 4 años regulaban las situaciones en un porcentaje similar (33,3 % y 36%). Si bien en ambos grupos eran mayoritariamente los interlocutores del niño los responsables de la regulación, se observa un mayor porcentaje de situaciones heterorreguladas por el adulto en los hogares de sectores medios (45,3% vs. 26,7%) y un mayor porcentaje de situaciones heterorreguladas por niños mayores en los hogares de poblaciones urbano marginadas (15% vs. 2,9%). El porcentaje de situaciones reguladas de modo compartido es mayor en los hogares de poblaciones urbano marginadas que en los hogares de sectores medios (25% vs 15,1%). El análisis de *Chi cuadrado* realizado mostró una asociación significativa entre los

participantes que regulaban la situación y la procedencia social de la familia ( $\chi^2_{(4)} = 24, p < .01$ ).

El siguiente fragmento de intercambio ilustra una situación de alfabetización heterorregulada por un adulto en un hogar de sectores medios.

*(1) La mamá pide a su hijo Ignacio (4 años) que traiga el cuaderno de comunicaciones y escribe una nota para su maestra con el fin de recordarle "el día del juguete" (una rutina establecida en el jardín que consiste en que los niños lleven un juguete de su casa y lo intercambien con un compañero por unos días). La semana anterior la maestra de Ignacio pasó por alto esta rutina. Por ese motivo Ignacio pidió a su mamá que se lo recuerde. También participa de la situación María (4 años, hermana melliza de Ignacio).*

*Mamá: Señor Ignacio, tráigame el cuaderno suyo.*

*Ignacio: ((Busca y trae su cuaderno a la cocina)).*

*Mamá: ¡Ah! Ahora sí, prestemos atención, por favor, a lo que va a hacer mamá en este momento.*

*Atención Ignacio. ((Toma una lapicera, abre el cuaderno y comienza a escribir)).*

*Mamá: ((Escribe)) ((Lee)) Ana {maestra de Ignacio} Ignacio me pidió que, por favor, te recuerde que sea el día... ¿de qué?*

*María: Del juguete.*

*Ignacio: Del juguete.*

*Mamá: ¡Del juguete!*

*Mamá: ((Lee)) Ana, Ignacio me pidió que, por favor, te recuerde que sea el día del juguete... Por favor, un beso, Luisa. {Se dirige a Ignacio} ¿Está bien?*

*Ignacio: ((Asiente a modo de respuesta)).*

Como se observa en el fragmento de intercambio, la madre fue quien dio inicio a esta situación con un turno de intercambio en el que se aúna un vocativo “señor”, que representa un registro formal e instaura una situación de intercambio distinta de la habitual con el uso de la 2ª persona usted, también configurando un registro formal y el verbo en modo imperativo –*Mamá: Señor Ignacio, tráigame el cuaderno suyo-*. Asimismo, la madre reguló la interacción pidiendo explícitamente a los niños que prestasen atención a la actividad inmediatamente futura, por medio de una forma verbal en futuro perifrástico –*va a hacer-*, refiriéndose a sí misma en 3ª persona y reiterando el pedido de atención al final del turno –*Mamá: ¡Ah! Ahora sí, prestemos atención, por favor, a lo que va a hacer mamá en este momento. Atención Ignacio-*.

A continuación en el intercambio, la madre reguló la situación y focalizó la atención de los niños leyéndoles el texto que iba escribiendo –*Mamá: ((Escribe)) ((Lee)) Ana {maestra de Ignacio}, Ignacio me pidió que, por favor, te recuerde que sea el día... ¿de qué?-*. Por su parte, los niños respondieron a los pedidos de información de la madre, quien por medio de preguntas delimitó el espacio de participación de los pequeños. María e Ignacio comprendieron el motivo de la nota y respondieron completando la información que solicitaba su mamá –*María: Del juguete; Ignacio: Del juguete-*. Del mismo modo, al finalizar el intercambio en torno al mensaje escrito la madre explícitamente proporcionó un espacio para la participación de Ignacio, solicitándole su opinión respecto de la corrección del contenido del mensaje. En esta situación los niños tuvieron la oportunidad de familiarizarse con algunos de los usos sociales de la escritura.

El fragmento de intercambio que sigue ilustra una situación de alfabetización en un hogar de población urbano marginada en el que la regulación está a cargo de los hermanos mayores de Agustín, de 7 y 10 años, quienes deciden enseñarle a leer con un libro de actividades para aprender a escribir números, letras y palabras.

*(2) Hermano 1: Vamos a enseñarle a leer. ¿La “o” con la “e”?* *((señala sílabas en el librito)) ¡Dale! Como yo leo, ¡leé!*

*Agustín: A ver ((toma el libro)).*

*Hermano 2: ¿La “o” y la “ele”?*

*Agustín: :((Señala una letra en el libro)) “e”.*

*Hermano 1: Bien, esta “e” ((señala la letra en el libro)).*

*Agustín: ¿Esta?*

*Hermano 1: Esta. La “efe” y la “a”.*

*Agustín: La “efe” y la “a”.*

Los resultados del análisis permitieron, asimismo, distinguir la variedad de tipos de situaciones de alfabetización que tuvieron lugar en los hogares de ambas poblaciones. En este sentido, cabe destacar que tanto los niños de sectores medios urbanos como los niños que viven en poblaciones urbano-marginadas tuvieron en sus hogares la oportunidad de participar con otros, niños y adultos, en situaciones en las que identificaron y escribieron letras, hicieron de cuenta que leían, aún cuando no fueran capaces de hacerlo por sí mismos. Leyeron y escribieron nombres y otras palabras, preguntaron qué decían diferentes textos –tales como la etiqueta de productos o un texto escrito por otra persona a su alrededor-. Hicieron tareas escolares y resolvieron actividades didácticas contenidas en libros y revistas infantiles o diseñadas por adultos especialmente para ellos.

Los niños pequeños también participaron de juegos dramáticos en los que representaban actividades de lectura o escritura, de juegos con instrucciones en los que un adulto u otro niño les leía el reglamento así como de juegos con los sonidos de las palabras. Durante las situaciones registradas en ambos grupos los niños tuvieron oportunidades de narrar y de escuchar la lectura de diferentes tipos de textos, observaron a los adultos leer y escribir palabras así como también mensajes o listas.

En la Tabla 3 se presenta la variedad de situaciones y la distribución porcentual de cada una de ellas en las observaciones realizadas en los hogares de poblaciones urbano-marginadas y en los hogares de sectores medios.

**Tabla 3. Situaciones de alfabetización**

LOS CONTEXTOS DE CRIANZA DE NIÑOS PEQUEÑOS DE ENTORNOS SOCIOCULTURALES  
DIVERSOS

Tipo de situación de alfabetización	Grupo social de procedencia	
	Sectores medios	Poblaciones urbano marginadas
Pregunta: ¿qué dice ahí?	4,7%	12,1%
Niño hace que lee	1,7%	5,6%
Escritura/ Identificación de letras	12,2%	13,7%
Lectura y escritura palabras	23,3%	33,1%
Juegos (con instrucciones y de tipo simbólico o dramático en el que aparecen lectura o escritura)	8,7%	0,8%
Actividades con los sonidos de las palabras (sonido inicial, rimas)	11%	4,9%
Hacer tarea escolar	2,3%	4%
Lectura y narración de textos expositivos, cuentos, revistas infantiles	14,5%	13,7%
Actividades didácticas (actividades de revistas infantiles o diseñados por un adulto: laberintos, unir puntos, apareamiento, etc.)	3,5%	5,6%
Adulto que lee o escribe	4,7%	1,6%
Lectura y escritura de mensajes o listas	13,4%	4,9%
<b>Total</b>	<b>100%</b> <b>(172)</b>	<b>100%</b> <b>(124)</b>

Los datos que se presentan en la Tabla 3 ponen de manifiesto el interés de los niños de ambos grupos sociales por la escritura, su curiosidad por los símbolos gráficos así como su comprensión temprana respecto del significado de la escritura: la escritura es lenguaje, “dice algo”. Como se observa en la tabla, tanto en los hogares de sectores urbano marginados como en los de sectores medios se registraron situaciones en las que los niños al encontrarse con un texto escrito preguntan “¿Qué dice ahí?”, “hacen que leen”, escriben letras y preguntan por los nombres de las grafías. Estas situaciones en las que los niños manifiestan su interés por la escritura representan el 31,4% de las situaciones de alfabetización registradas en los hogares de sectores urbano

marginados y un 18,6% de aquellas identificadas en los hogares de sectores medios.

En el siguiente intercambio, Cecilia de una familia de sectores medios hace que lee un cuento en un diario íntimo junto con su hermano Iván.

*(3) Iván: ((Iván toma el librito-diario y hace de cuenta que empieza a leer un cuento)) Claro, bueno, acá empezamos...*

*Cecilia: {Interrumpe a Iván} ¡No! ¡No! Yo lo cuento, había una vez un fantasma que era bueno, pero, pero, tocaba a la gente y se iba porque no la entendía....*

Las situaciones en las que los niños se aproximan a la práctica de lectura y escritura se configuran a partir de las iniciativas de los niños pequeños que generan situaciones de lectura y escritura, así como también a partir de las respuestas de los niños a las iniciativas de los adultos y otros niños mayores por promoverlas. Así por ejemplo, en el fragmento de intercambio que se presenta a continuación Rocío (4 años), de un hogar de población urbano marginada, dialoga con su mamá, su hermano (8 años) y un amigo de él, acerca de las letras escritas en un papel.

*(4) Rocío tiene un papel con letras, lo muestra y pide ayuda para identificar de qué letra se trata. Según la orientación del papel y la perspectiva de quien lo mira se trata de una letra “p”, “d” o “b”.*

*Rocío: ¿Qué es ((Señala una letra))?*

*Hermano: Una “pe”. O una “be”, o una “de”.*

*Amigo: Una “de”.*

*Hermano: Una “be” es la del otro lado, una “be”, al revés.*

*Amigo: ¡Ah! ¡Sí! ¡Una “be”! Así es la “de”. Mirá y así es la “be” ((Las escribe en la hoja, pero mal. Está equivocado)).*

*Hermano: No, así es la “de”, no porque así es la “be”.*

*Amigo: Preguntáale. ¿No, Isabel que así es la “be” y así la “de”?*

*Hermano: No, así es la “de”.*

*Mamá: Así es la “de” y para este lado la “be” ((hace gestos en el aire con las manos)) {Les da la respuesta correcta, pero al indicarlo desde su perspectiva perceptual, su respuesta resulta confusa para los niños}.*

Como se observa en el intercambio, es Rocío quien inicia la situación al preguntar qué letra era la que estaba escrita en el papel -*Rocío: ¿Qué es ((Señala una letra))?*-. En su primera respuesta el hermano señala que se trataba de la letra “p”. Pero en las sucesivas intervenciones los niños dudan de si se trataba de una letra “p”, una letra “b” o una “d”. Aunque conocen la variable posicional en la definición de la letra -*Una “be” es la del otro lado, una “be”, al revés-* cometen errores al dar una respuesta. Estratégicamente comparan las formas de una y otra letra -*No, así es la “de”, No porque así es la “be”-*. Ante la duda piden ayuda a la madre de Rocío para esclarecer la confusión -*Amigo: ¿No, Isabel (madre de Rocío) que así es la “be” y así la “de”?*- Sin embargo, como las intervenciones de los adultos no señalan la orientación correcta para leer –de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo- la respuesta no resultó precisa.

La situación más frecuente en ambos grupos fue la *Lectura y escritura de nombres y otras palabras*. En los hogares de poblaciones urbano-marginadas estas situaciones representaban el 33% del total de situaciones mientras que en los de sectores medios representaban el 23,3%. En el fragmento de intercambio que se presenta a continuación, Brandon (4 años, población urbano marginada) escribe nombres con la ayuda de su hermano Lucas (6 años) y su mamá.

*(5) Mamá: Contale, Brandon que vos sabes escribir.  
Tomá, hijo, acá escribí.*

*Brandon: ((Escribe)) Esta me sale. ((Le muestra a la observadora que escribió su nombre)).*

*Observadora: ¡Muy bien, sabés escribir muy bien tu nombre!*

*Mamá: Escribe su nombre, el de Lucas, mamá, papá.*

*Lucas: El de mamá sí, Lucas no.*

*Brandon: Lucas, sí.*

*Lucas: No, Lucas no.*

*Brandon: ¿Luca {Lucas} cuál sigue después?*

*Lucas: La "a".*

*Mamá: Y la "ce", ¿te la hizo a la "ce"? A ver, mi amor.*

*Faltó la "c" (emite el sonido) la "c" de casa. La ponés ahí.*

Como se observa en el fragmento de intercambio, la mamá afirma: Brandon sabe escribir, *-Contáale, Brandon que vos sabes escribir. Escribe su nombre, Lucas, mamá, papá-* y provee los materiales para que lo haga *-Tomá, hijo, acá escribí-*. Brandon escribe su nombre sin ayuda *-Brandon: ((Escribe)) Esta me sale. ((Le muestra a la observadora que escribió su nombre))-*. Para escribir el nombre de su hermano, la madre le proporciona un andamiaje *-A ver mi amor. Faltó la "c". La "c" de casa-* y le indica dónde debe ubicar la letra *-La ponés ahí-*.

Los pequeños de los dos grupos tuvieron oportunidades de participar de situaciones de *lectura o narración de textos expositivos, cuentos, libros y revistas infantiles* en una cantidad similar de oportunidades: en las familias de sectores de poblaciones urbano marginadas el 13,7% de las situaciones fueron de este tipo y en las de sectores medios fueron el 14,7 %. Los siguientes fragmentos de intercambio tuvieron lugar durante la lectura de cuentos, el primero (6) en un hogar de poblaciones urbano marginadas y el segundo en un hogar de sectores medios (7).

*(6) La madre de Débora lee el cuento de Caperucita Roja a la niña, a su hermano Elías (5 años) y a su primo de 10 años.*

*Mamá: ((Lee)) Había una vez una niña que vivía con su mamá en una casa en el bosque. Su abuelita le había*

*regalado una hermosa capa con capucha de color rojo ((señalando el libro le pregunta a Débora)) ¿Cuál es la capa? ((Débora señala en el libro y ella se lo señala)) y por eso todos le llamaban Caperucita Roja. La mamá le pidió que llevara la canasta con una torta a su abuelita que estaba enferma. Caperucita Roja se marchó saltando alegremente por el bosque, pero bajo la sombra de un gran árbol se encontró con el lobo. {A los niños} ¿Dónde está el lobo? {Continúan con la lectura}*

*(7) Agustina, su mamá y su hermano Facundo (2 años) leen "Tierra de osos".*

*Mamá: Esta es la historia de tres hermanos que vivieron hace mucho tiempo, cuando el hielo todavía cubría la tierra. Zipca y Denaf se encargaban de la caza y la pesca y Kenae los acompañaba (...). Kenae estaba emocionado, ese día iba a recibir su tótem, un pequeño animal tallado en madera que dirigiría sus acciones. Tú tótem es el amor, anunció Kanano, el anciano de la aldea, y le entregó a Kenae un pequeño oso tallado en piedra. Kenae se sintió decepcionado. (A Agus) ¿Qué quiere decir que se sintió decepcionado?*

*Agustina: Eh...*

*Mamá: No quería eso, estaba decepcionado... {Continúa la lectura}.*

La madre de Débora al igual que la madre de Agustina atiende al proceso de comprensión del cuento por parte de las niñas. La madre de Débora se apoya en las ilustraciones para corroborar que la niña comprende el vocabulario: - *¿Cuál es la capa?, ¿Dónde está el lobo?*-. Por su parte, la madre de Agustina también pregunta por el significado de las palabras poco familiares - *¿Qué quiere decir que se sintió decepcionado?* - y, ante la falta de conocimiento de la niña, proporciona apoyo yuxtaponiendo una definición informal - *No quería eso, estaba decepcionado* -.

Como se observa a partir de los resultados, a pesar de que se identificaron marcadas diferencias en los recursos materiales con los que contaban los niños de ambos grupos sociales, cuando en los hogares había recursos básicos (papel, lápices, libros de cuentos) en ambos grupos se observaron situaciones de alfabetización que generaban oportunidades para el aprendizaje del sistema de escritura.

Sin embargo, los resultados mostraron también diferencias entre los grupos en relación con cuatro tipos de situaciones: *Adulto que lee o escribe; Lectura y escritura de mensajes o listas; Juegos (con instrucciones y de tipo simbólico o dramático en el que aparecen lectura o escritura); Actividades y juegos con los sonidos de las palabras.* Mientras que las dos primeras actividades se relacionan con la presencia de la escritura en la vida cotidiana de los hogares, las dos segundas promueven de manera directa o indirecta aprendizajes sobre alfabetización.

Los niños provenientes de hogares de nivel socioeconómico medio tuvieron mayores oportunidades de participar en situaciones de juego con instrucciones y simbólicos o dramáticos (8,7%), así como de actividades y juegos con los sonidos de las palabras (11%) que sus pares de hogares de poblaciones urbano marginadas (0,8% y 4,9% respectivamente).

En la siguiente situación, Camila (4 años, sectores medios) escribe listas en una situación de juego dramático.

*(8) Camila: Tengo que poner agüita {en la ollita de juguete}. Tengo que anotar todo, todo, todo, tengo que anotar, tengo que anotar de todo. (Canta) A ver y a ver, y a ver, dónde está ((se sienta en la cama y juega con un cuadernito a hacer listados)). A ver un listado, un listado, tres listados, tres (escribe garabatos y acompaña hablando pausadamente como si escribiera lo que dice).*

*Señor... que Schucheman, que este o este. Tengo el  
cuaderno cada vez. {A la observadora} Acá dice ¡Schu!*

En la situación se pone de manifiesto que la pequeña conoce los usos sociales de la escritura, que es una herramienta para comunicarse con otras personas. Camila utiliza una fórmula y registro adecuados para dirigirse a otra persona dentro de una nota “*Señor Schucheman*”, mostrando que tiene un cierto dominio del estilo de lenguaje escrito y sabe que la escritura representa el lenguaje oral.

La lectura y la escritura forman parte del entramado de la vida cotidiana y asumen características particulares en cada grupo. En este sentido, se registraron diferencias entre los hogares de diferentes sectores en las situaciones en las que *un adulto lee o escribe* (4,7% en sector socioeconómico medio versus 1,6% poblaciones urbano marginadas) así como también en *lectura y escritura de mensajes o listas* (4,9% en poblaciones urbano marginadas y 13,4% en sectores socioeconómicos medios).

Con el objetivo de comparar la cantidad promedio de situaciones de alfabetización según el tipo en las que participaron en sus hogares los niños de sectores socioeconómicos medios y poblaciones urbano marginadas se llevó a cabo un análisis de diferencias de medias utilizando el estadístico *t de Student* para muestras independientes. El análisis realizado detecta, únicamente, diferencias estadísticamente significativas en la cantidad de situaciones de juegos con instrucciones o simbólico, donde los niños de poblaciones urbano marginadas presentan un promedio de 0,05, mientras que los niños de sectores medios presentan un promedio de 0,75,  $t_{(38)} = 2,32$ ;  $p < .05$ , y en la cantidad de situaciones de lectura y escritura de mensajes o listas, donde los niños de poblaciones urbano marginadas presentan un promedio de 0,30 de situaciones, mientras que los niños de sectores socioeconómicos medios presentan en promedio 1,10 situaciones,  $t_{(38)} = 2,12$ ;  $p < .05$ . No se observan diferencias estadísticamente significativas en el resto de las situaciones.

#### **4.4. Discusión**

Los resultados de este estudio proporcionan nuevas evidencias empíricas respecto de las semejanzas y las diferencias entre niños de diferentes grupos sociales en sus experiencias familiares con el sistema de escritura y la alfabetización antes del ingreso a la escolaridad primaria.

En coincidencia con trabajos previos realizados en la línea de la alfabetización temprana y familiar (Borzzone, 2003; Hannon y Bird, 2004; Neuman y Dickinson, 2003; Wasik, 2004, entre otros) estos resultados muestran que a los 4 años los niños urbanos, cuyas interacciones se analizan en este trabajo –niños de sectores medios y niños de poblaciones marginadas-, ingresan al proceso de alfabetización, participando con integrantes de sus familias, amigos y personas a cargo de su cuidado de actividades en las que el sistema de escritura constituye el instrumento mediador. Tal como se ha mostrado en los intercambios analizados en el presente trabajo, los niños aprenden observando el uso del sistema por parte de las otras personas, jugando y haciendo ellos mismos uso de la escritura en el marco de la comunicación que se establece a través de las palabras y las acciones compartidas.

La participación del niño en estas actividades se ve facilitada porque el carácter mediador del sistema de escritura y los objetivos concretos de las acciones de lectura y escritura pueden ser inferidos del contexto de la situación en el hogar; porque los adultos o los compañeros mayores muestran o modelan con sus acciones el desempeño que conlleva el uso del sistema y porque, en ocasiones, incluyen al niño pequeño en la actividad y le señalan los pasos necesarios para llevarla a cabo. Del mismo modo que otros aprendizajes que se llevan a cabo en el marco de la socialización primaria, los niños aprenden sobre la escritura con la guía de un adulto o de un niño mayor con el que están, a menudo, ligados por una relación familiar o de afecto.

Los datos presentados en este trabajo muestran que todos los niños de la muestra ya han aprendido que la escritura es lenguaje, que transmite

significado; conocimiento que marca el ingreso al proceso de alfabetización. Muchos de los niños ponen, asimismo, de manifiesto conocimientos que implican un incipiente dominio del sistema. El importante porcentaje de situaciones en las que los niños hacían que leían, preguntaban por los nombres de las letras y pedían que otras personas les leyeran o les dijeran qué decían escrituras presentes en el entorno muestra el interés de los niños por la escritura, su disposición para aprender y sus esfuerzos por integrarse a la situaciones en las que se leía o escribía.

Cabe señalar que tanto en las observaciones en los hogares de sectores medios como en las poblaciones urbano marginadas se registraron una importante variedad de situaciones de alfabetización: los niños pequeños identificaron y escribieron letras, hicieron de cuenta que leían; leyeron y escribieron palabras; hicieron tareas escolares y diversas actividades didácticas; participaron de juegos dramáticos en los que representaban actividades de leer o escribir, de juegos con instrucciones en los que otra persona les leía el reglamento así como de juegos con los sonidos de las palabras; observaron a adultos y niños mayores leer y escribir mensajes o listas y escucharon la lectura de diferentes tipos de textos.

El análisis realizado en el presente trabajo mostró, sin embargo, diferencias en la frecuencia con que los niños de uno y otro grupo social participaban de estas situaciones así como diferencias en los interlocutores que interactuaban con ellos y en la modalidad que adoptaba la regulación de las situaciones registradas. Si se asume, en línea con el modelo de Nelson (2010) que las experiencias, así como los significados y los conocimientos que los niños construyen dependen no sólo de los objetos y de los instrumentos a los que tienen acceso sino también de las interacciones con las otras personas que mediatizan el uso de estos instrumentos, es dable inferir diferencias en los conocimientos que los niños tienen la posibilidad de construir en estas interacciones en torno a la escritura en el medio familiar.

En relación con ello cabe señalar que mientras que en los hogares de sectores medios era más frecuente la participación del adulto en la situación regulando

la actividad de escritura, en los hogares de poblaciones urbano-marginadas se observó un mayor porcentaje de situaciones en las que un niño mayor era quien estructuraba y regulaba la situación, determinando el espacio que el niño pequeño podía asumir en la actividad. Estas observaciones corroboran los resultados de Volk y de Acosta (2004) y de Stein y Rosemberg (2012b) que mostraron que en las situaciones en los hogares de grupos minoritarios suelen participar niños -hermanos mayores o primos- que colaboran de distintos modos con los pequeños facilitando su acceso a la lectura y la escritura.

Estos resultados, asimismo, corroboran y especifican para el campo de la alfabetización temprana investigaciones previas realizadas en el marco de la perspectiva sociocultural con niños de comunidades negras (Ward, 1971, citado en Rogoff, 1993), niños de poblaciones indígenas hawaianas (Farran y Mistry, 1988, citado en Rogoff, 2003) y collas (Rosemberg y Borzone, 1998). Estas investigaciones aunque no tomaron como objeto de estudio los procesos de alfabetización también mostraron que la inclusión de los pequeños en redes amplias de colaboración, así como la diferenciación y división de papeles para la consecución de diversas actividades realizadas en colaboración, diferencia la organización social en estos hogares de la organización que caracteriza a los hogares de sectores medios urbanos.

El análisis de la frecuencia con que en los hogares de una y otra población tienen lugar los distintos tipos de situaciones en torno a la escritura mostró diferencias entre los grupos. Así por ejemplo, los niños de sectores medios participan con mayor frecuencia que sus pares de poblaciones urbano marginadas de actividades en las que un adulto escribe un texto, un mensaje para otra persona o una lista. También son más frecuentes en los hogares de sectores medios las situaciones en las que los niños recrean lúdicamente la actividad de leer o de escribir; situaciones en las que los niños muestran la intencionalidad propia de la actividad con el sistema. Estos juegos parecen revelar una mayor interiorización por parte de los niños de sectores medios de las características y el uso de este instrumento de mediación.

La incorporación de conocimientos que tiene lugar en las situaciones en las que se hace un uso compartido de la lectura y de la escritura y su organización en guiones -esto es, en representaciones cognitivas de la configuración de elementos en la actividad (Nelson, 1996, 2010)- se hace evidente en las progresivas acciones que realizan ambos grupos de niños durante la actividad pautada por los adultos y por los niños mayores. Pero la presencia de una mayor cantidad de situaciones de juegos en los niños de sectores medios que imaginativamente incluyen y recrean acciones de lectura y escritura, corrobora investigaciones previas (Leseman y van Tuijl, 2006; Reyes, Alexandra y Azuara, 2007; Taylor y Strickland, 1986) que mostraron que en estos grupos sociales son más frecuentes los usos recreativos de la escritura.

Más allá de las diferencias registradas en las situaciones en las que participan los niños de ambos grupos, los datos obtenidos en esta investigación ponen de manifiesto que las actividades que se producen espontáneamente en los hogares de los dos grupos de niños generan oportunidades para que ellos no sólo aprendan que la escritura es lenguaje y conozcan sus usos y funciones sociales sino que además alcancen un dominio incipiente del sistema, comiencen a identificar las letras, a trazarlas y a distinguirlas; infieran correspondencias entre estas y los sonidos; escriban palabras y adquieran en alguna medida el estilo de discurso particular que caracteriza a la escritura. Todos estos conocimientos así como las experiencias particulares que caracterizan el proceso de alfabetización temprana en los niños de poblaciones urbano marginadas y en los niños de sectores medios no deben ser desconocidos cuando los niños ingresan a la escuela. Deben, por el contrario, ser contemplados con el objeto de plantear formatos de interacción y situaciones de enseñanza que capitalicen y amplíen los conocimientos desarrollados por los niños en el medio familiar.

## **CAPÍTULO 5:**

**Las situaciones de juego en los hogares de poblaciones urbano marginadas y de sectores medios**

---

## **CAPÍTULO 5: Las situaciones de juego en los hogares de poblaciones urbano marginadas y de sectores medios**

### **5.1. Introducción**

El objetivo de este apartado es presentar el análisis comparativo -cualitativo y cuantitativo- de las situaciones espontáneas de juego en las que participan en sus hogares los niños de 4 años de los dos grupos que se estudian en este trabajo.

El capítulo retoma los trabajos descriptos en los antecedentes de esta tesis que atienden a las relaciones entre el juego y el lenguaje en el desarrollo (Chall y Dale, 1995; Dickinson, St.Pierre y Pettengil, 2004, Howe, Petrakos, Rinaldi y Lefebvre; 2005; Pellegrini, 1985a, entre otros). En esta línea, se recuperan también los aportes de investigaciones antecedentes que se han centrado en las características que asume la construcción de un mundo de ficción por parte de los niños durante el juego dramático (Engel, 2005).

El análisis que se realiza en el presente estudio de las situaciones de juego espontáneas que se desarrollan en los hogares de los de niños de sectores urbano marginados y de sectores medios, atiende específicamente a:

- a) Los tipos de situaciones de juego que tuvieron lugar en cada uno de los grupos.
- b) La estructura de las situaciones (participantes, inicio y regulación de la situación) que tuvieron lugar en cada uno de los grupos.
- c) La creación de la ficción en el juego dramático a través de recursos lingüísticos y discursivos específicos por los niños de ambos grupos.

- d) Las estrategias y los recursos argumentativos empleados por los niños en situaciones de disputa en el juego dramático y de reglas convencionales.

## **5.2. Procedimientos metodológicos**

### **5.2.1. Las situaciones analizadas**

Se analizaron 318 situaciones de juego registradas en hogares de 20 niños de 4 años de sectores medios ( 204situaciones) en las que, por lo menos, alguno de los padres posee educación universitaria completa; y 20 niños de 4 años de sectores urbano marginados (114 situaciones) cuyos padres tienen educación primaria completa o incompleta.

Se tomó como unidad de análisis las situaciones de juego que se producían en el hogar, incluyendo a todos los participantes en la interacción. Para lograr una aproximación ecológica a las situaciones, no se proporcionó a las familias ningún tipo de pauta sobre cómo llevar a cabo las actividades durante las observaciones.

### **5.2.2 Obtención de información empírica**

La recolección de datos se llevó a cabo mediante observaciones registradas mediante audio de la interacción verbal- de cada una de las situaciones de las que participaron los niños en su medio familiar y comunitario durante 12 horas distribuidas en 3 o 4 días. Se seleccionaron las situaciones de juego en las que participaron los niños de ambos grupos sociales –sectores medios y urbano marginados- junto con sus padres, hermanos y otros familiares o cuidadores que interactuaban con ellos.

Las grabaciones fueron transcritas para su análisis. Los registros de audio fueron complementados con registros escritos acerca de otros rasgos

(interacciones kinésicas, gestuales, disposición espacial de los participantes, entre otros) de las situaciones de juego.

A los participantes -adultos y niños mayores- se les solicitó que realizaran las actividades que cotidianamente se producían en el hogar de la manera habitual. El observador respondía a los comentarios del niño y de sus familiares, pero no promovía conversaciones ni actividades específicas.

### **5.2.3 Análisis de la información empírica**

En primer lugar, se realizó un análisis cualitativo de las situaciones de juego registradas en las observaciones en los hogares de los 2 grupos de niños de distinto nivel socioeconómico, empleando el Método Comparativo Constante (Strauss y Corbin, 1991), con el fin de elaborar categorías que dieran cuenta de los tipos de situaciones de juego y de su estructura (objetivos, participantes, inicio y regulación de la situación de juego). Luego se recurrió a procedimientos cuantitativos para analizar la distribución en el corpus de estas categorías en ambos grupos de niños.

Posteriormente se realizó un análisis focalizado en situaciones específicas, con el objeto de mostrar las estrategias y los recursos discursivos que los niños ponían en juego en la interacción con otros durante el juego. En particular, se elaboraron categorías que atienden a la construcción lingüística de un mundo de ficción distinto al real en las situaciones de juego dramático. Para la elaboración de esas categorías se identificaron los recursos discursivos y se establecieron diferencias entre los recursos que los niños empleaban en la elaboración de un marco ficcional en función del grupo social. Luego, en un proceso de abstracción creciente (Sirvent, 2006) se construyeron categorías más generales que conceptualizan los patrones que estos recursos lingüísticos adoptan y cuya configuración particular contribuye a distinguir el plano ficcional del juego del plano de la realidad. Por otra parte, se empleó un sistema de categorías elaborado inductivamente para analizar las estrategias y los

recursos argumentativos a los que los niños recurren en situaciones de disputas durante el juego dramático y el juego de reglas convencionales (Migdalek y Arrúe, 2012).

Mediante procedimientos estadísticos se analizó la distribución en el corpus de las categorías y, se establecieron diferencias en función del grupo social y del tipo de juego.

### 5.3. Resultados

El análisis de las situaciones registradas en el medio familiar de ambos grupos sociales puso de manifiesto que los niños observados participaban de situaciones de juego de diferente tipo: de plaza, videojuegos (en la computadora o con "joysticks"), reglados (cartas, memotest, juegos con tableros, palitos chinos, dominó, rompecabezas), de construcciones tipo bloques, encastre o armados en papel, dramáticos o de roles y tradicionales (escondida, gallito ciego, figuritas, mancha, pan y queso, pato ñato, rayuela, tibio frío caliente, veo veo, pelota, elástico, sogá, bolitas metegol).

Mientras que en el corpus de situaciones observadas en los hogares de sectores medios tuvieron lugar 204 situaciones de juego, en las situaciones registradas en los hogares de poblaciones urbanas marginadas se registraron un número menor de situaciones lúdicas: 114. En la Tabla 1 se presentan los datos referidos a la cantidad de situaciones de juego que se han identificado en las 12 horas de observación en cada grupo social.

**Tabla 1. Cantidad de situaciones de juego en 12 horas según el nivel socioeconómico.**

N°	de Poblaciones	Sectores medios
situacio-	urbano marginadas	
nes		

LOS CONTEXTOS DE CRIANZA DE NIÑOS PEQUEÑOS DE ENTORNOS SOCIOCULTURALES  
DIVERSOS

0	10%	0%
1-2	45%	0,5%
3-4	45%	80%
5-6	0%	15%
<b>Total</b>	<b>100% (114)</b>	<b>100% (204)</b>

Como se observa en la Tabla 1, los niños de ambos grupos sociales difieren en la cantidad de situaciones de juego de las que tenían la oportunidad de participar. En efecto, mientras que el 10% de los niños de poblaciones urbano marginadas no participaron de ninguna situación, los niños de sectores medios en todos los casos participaron de situaciones lúdicas. Un 5% de los niños tomaron parte en al menos 1 o 2 situaciones de juego, un 15% lo hizo en más de 6 situaciones y la mayoría de los pequeños de este grupo (80%) participó de entre 3 y 4 juegos diversos. De los niños pequeños que viven en poblaciones urbano-marginadas, el 45% de ellos tomó parte en 1 ó 2 situaciones de juego, mientras que el 45% restante participó de 3 ó 4 situaciones diversas de juego.

En la Tabla 2 se presentan los distintos tipos de juegos de los que participan los niños y su frecuencia relativa en cada grupo social.

**Tabla 2. Situaciones de juego según el nivel socioeconómico**

<b>Tipos de juegos</b>	<b>Poblaciones urbano marginadas</b>	<b>Sectores medios</b>
Juegos de plaza: hamacas, toboganes y otros.	7,0%	2,9%
Videojuegos: en la computadora, con joysticks, individuales.	7,9%	5,4%
Juegos de mesa: cartas, memotest, tateti, juegos con tableros, palitos chinos, dominó, rompecabezas.	7,0%	18,1%
Juegos de construcciones tipo bloques o encastre o armados en papel.	9,6%	6,4%
Juego dramático o de roles.	39,5%	54,9%

LOS CONTEXTOS DE CRIANZA DE NIÑOS PEQUEÑOS DE ENTORNOS SOCIOCULTURALES  
DIVERSOS

Juegos tradicionales (escondidas, gallito ciego, figuritas, mancha, pan y queso, pato ñato, rayuela, tibio frío caliente, veo veo, elástico pelota, sogá, bolitas, metegol)	28,9%	12,3%
<b>Total</b>	<b>100%</b> <b>(114)</b>	<b>100%</b> <b>(204)</b>

En relación con los tipos de juegos, cabe señalar que el juego dramático es el más frecuente entre los niños de ambos grupos; supera la mitad del total de las situaciones en los sectores medios (54,9%) y representa casi el 40% de las situaciones lúdicas en los hogares de poblaciones urbano marginadas (39,5%). Asimismo, es muy frecuente que los niños participen de juegos tradicionales. El 28,9% de los juegos en los que tienen oportunidad de participar los niños de hogares de poblaciones urbano marginadas son de este tipo, su presencia es menor entre los niños de familias de sectores medios (12, 3%). Los juegos de reglados son, por su parte, más frecuentes en los hogares de sectores medios (18,1 %) que en los hogares de poblaciones urbano marginadas (7,0%). Las situaciones de juego con construcciones o juegos con bloques representan el 9,6% de las situaciones en las que participan los niños de sectores medios y el 6,4% de las que participan los niños de poblaciones urbano marginadas. Se registran diferencias en la diversidad de juegos reglados entre los hogares de ambos grupos. Mientras que los pequeños de hogares de sectores medios cuentan con variedad de estos juegos (cartas, palitos chinos, rompecabezas, carrera de mente, entre otros juegos con tableros) en los hogares de poblaciones urbano marginadas predominan los juegos de cartas.

La presencia de videojuegos representa el 7,9 % de las situaciones en las que participan los niños de poblaciones urbano marginadas y el 5,4% de las de sectores medios. En relación con esta categoría, cabe señalar que el total de las situaciones de este tipo de juegos en poblaciones urbano marginadas se concentran en un solo caso (7,9%). Mientras que en los sectores medios el 45% de los niños participan de situaciones que involucran este tipo de juegos e incluyen diversos soportes (joysticks, computadoras, juegos individuales). Los

pequeños de los barrios urbanos marginados tienen más oportunidades que sus pares de sectores medios de acceder a los juegos de plaza: 7,9% versus 2,9%.

En la Tabla 3, que se presenta a continuación, los datos ponen de manifiesto que los juegos en los que participan los pequeños son promovidos por diferentes personas responsables del inicio de las situaciones: el niño de 4 años, otros pequeños de igual o menor edad, otros niños de mayor edad y las personas adultas. En ambos grupos la mayoría de las situaciones de juego es iniciada por los niños (93, 8% en hogares de poblaciones urbano versus 80,9% en hogares de sectores medios). Respecto de la participación de los adultos se observa que es mayor en los hogares de sectores medios: los adultos inician juegos en el 16,7% de las situaciones mientras que en los hogares de poblaciones urbano marginadas lo hacen en el 3,5% de las oportunidades.

**Tabla 3. Quién inicia las situaciones de juego según nivel socioeconómico**

<b>Quién inicia situación de juego</b>	<b>Poblaciones urbano marginadas</b>	<b>Sectores Medios</b>
Niño	56,1%	67,2%
Niño de igual o menor edad	7,0%	5,4%
Niño mayor	30,7%	8,3%
Adulto	3,5%	16,7%
No se sabe quién inicia.	2,6%	2,5%
<b>Total</b>	<b>100%</b> <b>(114)</b>	<b>100%</b> <b>(204)</b>

Los resultados que se informan en la Tabla 4, que se presenta a continuación, muestran también diferencias en cuanto a las formas que adquiere la regulación de las situaciones de juego: más de la mitad (54,4%) de las situaciones de juego en la que participan niños de sectores medios son reguladas por los niños de manera autónoma. Este porcentaje representa el 30,7% de las situaciones registradas en los hogares de poblaciones urbano marginadas. La mitad de las situaciones de juego son reguladas de manera compartida entre los pequeños de poblaciones urbano marginadas (50%); este porcentaje representa el 27% en los hogares de niños de sectores medios. Las situaciones con regulación heterónoma representan un porcentaje similar en ambos grupos de niños (19,3% en poblaciones urbano marginadas versus 18,6% en hogares de sectores medios).

**Tabla 4. Quién regula las situaciones de juego según nivel socioeconómico**

Quién regula la situación de juego	Poblaciones urbano marginadas	Sectores medios
Autónoma	30,7%	54,4%
Heterónoma	19,3%	18,6%
Compartida	50%	27%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>
	<b>(114)</b>	<b>(204)</b>

En los ejemplos que se presentan a continuación se ilustran situaciones de juegos autorreguladas y heterorreguladas por diferentes participantes, adultos y niños mayores en los dos grupos sociales.

(1) *Camila (4 años, sectores medios), juega con hamacas en el jardín de su casa. Se trata de una situación iniciada y regulada por la niña.*

*Camila: Mirá ((se hamaca con fuerza, suelta los brazos y se vuelve a agarrar)).*

*Observadora: ¿Qué? ¡Uy! Es muy difícil esa prueba, Camila, te vas a pegar un golpe me parece, me muero del susto.*

*Camila: Mirá cómo me hamaco con mi hamaca.*

....

*Camila: xxx así me subo.*

*Camila: Ahora lo voy a hacer otra vez.*

*Observadora: Bueno.*

*Camila: ((cambia de hamaca y se hamaca parada, luego sentada y fuerte)) Lo más fuerte me hamaco ((enrosca la soga de la hamaca y se sube para dar vueltas)).*

*Camila: Doy vueltas ahí, esta era muy fácil.*

*Camila: ¡Me mareé!*

*Observadora: ¡Te mareaste ?¿No te vas a lastimar tanto, tanto, tanto y tan fuerte?*

.....

*Camila: Tengo que ensayar mucho, mucho, mucho.*

*Camila: ¡Uno dos cuatro y tres y once y trece catorce cuarenta ochenta cincuenta siete mil ((grita))!*

*Camila: Uno dos tres cuatro, cinco seis siete ocho nueve diez once doce trece catorce cuarenta ochenta cincuenta siete mil.*

*Camila: ¡Ahora!*

*Camila: Ahora lo tengo que girar, girar, girar ((gira en su hamaca)).*

*Camila: ¡Y así, ya, sí, y así, y así, y así y así ((grita))!*

(...)

Como se observa en el intercambio, Camila es quien inicia a la situación -se dirige hacia el jardín y comienza a hamacarse- y la regula de manera autónoma -Mirá cómo me hamaco-. Camila solicita a la observadora que preste atención, -Camila: Mirá cómo me hamaco con mi hamaca; xxx así me subo; Ahora lo voy a hacer otra vez; (...) lo más fuerte me hamaco-.

Los fragmentos de intercambios (2) y (3) ilustran situaciones de juego en los que los pequeños de ambos grupos utilizan diferentes soportes para jugar a videojuegos. En la primera situación de juego (2), la regulación es compartida por el niño y el adulto. La segunda situación (3), en cambio, es un juego regulado de modo heterónomo por los hermanos mayores del niño pequeño.

*(2) Facundo (4 años, sectores medios) juega en la computadora de su casa a "Mundo Gaturro", al que se accede vía internet. Su mamá lo ayuda y por momentos participa del juego.*

*Facundo: ¿Me ponés "Mundo Gaturro"?*

*Mamá: ((abre una netbook y busca en Google la página de Gaturro)) Bueno, dale.*

*(...)*

*Mamá: Yo abro el sitio y vos investigás ¿Dale?*

*Facundo: ((hace un sonido asintiendo)).*

*(...)*

*En el juego los participantes eligen un personaje y le ponen un nombre. El juego permite que varias personas se conecten y jueguen en simultáneo.*

*Mamá: ¡Ay mirá cómo (personaje del juego) se llama!*

*Facundo: ¿Cómo?*

*Mamá: {a Facundo} Poponito.*

*Facundo: ((ríe)) popó.*

*Mamá: Entrá a la casa de Poponito, quiero ver cómo son las casas, o andá a tu casa a ver cómo es.*

*Mamá: ¿Se le ponen cositas como la del Face?*

*Facundo: No tiene nada, no tiene nada.*

*Facundo: ((ríe)).*

*Mamá: ¿Che, pero se le puede poner con cositas como la del facebook que a mí me gusta?*

*Facundo: ((ríe)) Es que no tengo nada.*

*Mamá: Y bueno pero cómo hacemos para tener cositas.*

*(...)*

*Facundo: Hay que entrar ahí xxx.*

*Mamá: A ver, a ver, vemos, juego, ((lee)) galería de arte, el jardín de Narciso.*

*Facundo: {abre un juego en el que hay que decorar}*

*Facundo: ((ríe)).*

*(...)*

*Facundo: Acá hay que jugar al fútbol, hay que ganar mucha plata, hay que atajar y ganás.*

*Mamá: Ah, es igual que en el facebook, que te ganás si jugás cositas.*

*Facundo: ¿Acá qué dice? ¿Acá qué dice?*

*Mamá: ((lee)) Novedades en el desierto de Cuet, viajas con el doctor aprieto y consigues las reliquias escondidas en sus...*

*(...)*

En el intercambio es Facundo quien inicia el juego, ingresó a la página. -*Mamá: Yo abro el (Gaturro) sitio y vos investigás ¿Dale?* La mamá comparte con Facundo la regulación del juego y le pidió a su hijo que haga que su personaje realice actividades. Se interesa en las posibilidades que el juego da a los participantes y en cómo se resuelven las tareas del juego: -*Mamá: Entrá a la casa de Poponito, quiero ver cómo son las casas, o andá a tu casa a ver cómo*

es.; Mamá: *¿Se le ponen cositas como la del Face?; cómo hacemos para tener cositas.*- Facundo participa mostrandossus conocimientos respecto del juego y la madre acompaña las acciones de Facundo, proporcionándoles información que lee de la pantalla y que le modo que Facundo pudiera avanzar en el juego-

*(3) Agustín (4 años, población urbano marginada), juega con sus hermanos Tatiana (7 años) y Lucas (10 años), con juegos electrónicos. Se trata de una situación iniciada y heterorregulada por los hermanos.*

*Lucas: ¿Querés jugar a los jueguitos, Agustín?*

*Agustín: ((mira la televisión)).*

*Lucas ¿Te pongo los jueguito' (jueguitos)? ¿Te pongo los jueguito' (jueguitos), Agustín?*

*Agustín: Cuando termine esto.*

*Lucas: ¿Cuando termine esto queré' (querés) juga' (jugar)? Decí: sí o no.*

*Agustín: Eeee, sí.*

*Lucas: ¿Y a cuál queré (quieres)' juga' (jugar), Agustín?*

*Agustín: A uno.*

*Lucas: ((Busca un juego y lo coloca)) ¿A cuál queré' (querés) jugá' (jugar)?*

*Agustín: ((le da a Lucas un control para que juegue)).*

*Lucas: ¡Ah! jugá' vo'(vos) , jugá' vo' (vos).*

*Lucas deja la habitación y entra Tatiana quien juega con Agustín.*

*Agustín: ¿Lo quedé' (querés) poner despacito? Unda, undaesperame, esperá! ¡No! ¡Esperame!*

*Tatiana: Con música, música.*

*Agustín: ¡Ah! No era mía. La salté, uno, dos, tres, ¡Oh! Tatish.*

*Tatiana: Matáme, una para mí.*

*Agustín: ¡Eh! ¡La tortaste! Me tocó uh!*

*Papá: ¡Agustín! ¡Agustín!*

*Agustín: ¡Ay! Dale, perdóná, Tatus.*

*Tatiana: ¡Uy, no la empujé!*

*((Los niños imitan los movimientos de los personajes de los jueguitos)).*

*(...)*

Uno de los hermanos mayores de Agustín (10 años) es quien promueve el inicio del videojuego -*Lucas: ¿Querés jugar a los jueguitos?, ¿Te pongo los jueguito' (jueguitos)? ¿Y a cuál queré (querés)' juga' (jugar), Agustín?; A. Una vez iniciado el juego, Agustín y su hermana juegan juntos, cada uno con su joystick, acompañan sus acciones con verbalizaciones que expanden el juego más allá de la pantalla: -Agustín: ¡Ah! No era mía. La salté, uno, dos, tres, ¡Oh! Tatish.; Tatiana: Matáme una para mí.; Agustín: ¡Eh! ¡La tortaste! me tocó uh! -.* Se trata de un lenguaje contextualizado centrado en el aquí y ahora del juego, y de los personajes – *Agustín: ((señala el número en la pantalla)) Diez vidas tenés, mirá. ¿Qué número es éste? El diez-*

Se observan diferencias en las situaciones presentadas en (2) y (3) con respecto a los interlocutores de los niños en la situación de juego. Mientras que en el caso de Facundo, su mamá es la compañera de juegos, en la situación de la que participa Agustín, los hermanos mayores ocupan ese lugar. Los conocimientos involucrados en ambas situaciones son similares en cuanto a la manipulación de los instrumentos mediadores, joystick y netbook, pero el juego en el que participa Facundo requiere mayores conocimientos, por ejemplo, sobre lectura y escritura y un mayor dominio de las TIC. Por su parte, el juego del que participó Agustín se caracteriza porque los personajes y lo que deben hacer está predeterminado. La dificultad reside en una menor o mayor habilidad de los jugadores para alcanzar el logro del objetivo del juego.

En el fragmento que se presenta a continuación (4), Brandon, un niño de poblaciones urbano marginadas, juega con una plancha de goma eva que tiene como encastre números y signos aritméticos. Están presentes su mamá y su hermano mayor Lucas. Ambos colaboran con él regulando conjuntamente la situación.

(4) *Brandon: Má, eee, ¿po qué (por qué) no puedo los números como estos, los números lo poní (puse) acá y se me perdió.*

*Mamá: Ya te dije, {a Lucas} ¿qué te dije a vos?*

*Lucas: Se perdió, mirá.*

*Brandon: Yo lo pegue acá todos.*

*Lucas: Brandon mirá, Brandon mirá ((saca números de debajo de la cama y de la alfombra)).*

*Mamá: Brandon, mirá.*

*Brandon: Aparecieron.*

*Mamá: Muchos.*

*Brandon: A ver si toca ((intenta encastrar un número en la plancheta)).*

*Brandon: ¿Dónde va éste, má? ¿Acá?*

*Mamá: ((afirma con un gesto de la cabeza)).*

*Brandon: Éste va acá, y éste va acá.*

*Mamá: Ponelo bien ordenadito, ahí, ahí.*

*Brandon: ¡Oh!*

*Mamá: Completa todo eso a ver sí....*

*Brandon: ¿Me sale?*

*Mamá: Sí.*

*Brandon:((coloca los números)).*

*Brandon: El puntito.*

*Mamá: ¿Eh?*

*Brandon: El coso, el coso que faltó acá.*

*Mamá: Sí...pero no importa.*

*Brandon: Así ((juega en silencio a encastrar los números)).*

*(...)*

*Brandon: el coso, el coso de este palito y éste.*

*Lucas: ((ayuda Brandon a encastrar)).*

Como se observa en el intercambio, cuando Brandon se encuentra con una dificultad pide apoyo a su mamá; quien a su vez pide a su hijo mayor, Lucas, que colabore buscando las fichas que el pequeño dice haber perdido - *Má, eee, ¿po qué (por qué) no puedo los números como estos, los números lo poní (puse) acá y se me perdió (perdió).*- La madre asiste a Brandon con indicaciones - *ponelo bien ordenadito, ahí, ahí.; completá todo eso a ver si....-*

### **5.3.1. Las estrategias y los recursos discursivos empleados por los niños pequeños en el juego dramático**

#### **5.3.1.1. La creación lingüística de un mundo de ficción**

El análisis de las situaciones de juego dramático en los hogares de ambos grupos de niños puso de manifiesto diferencias entre ellas en la modalidad que adoptaban los niños para construir un mundo de ficción en la situación lúdica, recurriendo a distintos recursos lingüísticos y discursivos. El análisis inductivo realizado permitió distinguir 3 tipos de situaciones de juego dramático que se elaboran a partir de diferentes recursos discursivos: Tipo I) situaciones en las que el o los niños se manejan simultáneamente en 2 planos de realidad (el mundo ficcional del juego y el mundo real) que se elaboran y distinguen claramente por medio de recursos lingüísticos y discursivos; Tipo II) situaciones en las que por medio de muñecos la realidad ficcional se construye a través de acciones y lenguaje contextualizado en “el aquí y el ahora” de la situación lúdica y Tipo III) situaciones en las que el o los niños se sitúan en un mundo ficcional sin establecer distinciones, ni señalar vínculos entre las actividades y los objetos del juego y los de la realidad.

El primer tipo de situaciones (Tipo I), -esto es, aquellas en las que el o los niños se manejan simultáneamente en 2 planos de realidad (el mundo ficcional del juego y el mundo real)- se caracteriza por el empleo por parte de los niños de ciertos recursos discursivos para instaurar el juego, crear el contexto dramático y desarrollar el guión. En efecto, para asignar roles o sugerir marcos de actividades a dramatizar, los niños recurren a la forma “dale” o bien en cláusulas relativas en pretérito imperfecto (“dale que eras mi mamá”; “dale que hoy teníamos un baile”) o bien luego de la cláusula en pretérito imperfecto, la forma “dale” se incluye en una interrogación (“hoy teníamos un baile, ¿dale?”). Cabe señalar, que el pretérito imperfecto, que se emplea típicamente en los textos narrativos para establecer un plano de realidad ficcional, cumple esta misma función en estas situaciones de juego, generando un vínculo de distancia respecto del plano de la realidad cotidiana. El uso del pretérito imperfecto acompaña casi siempre las transformaciones explícitas de los objetos de la realidad a la fantasía (“Esto era la cuna cuando él se iba de viaje con nosotras”, “esa era la frazada”) y se observa también en los casos en los que los niños se ven obligados a restablecer el marco del juego (“No, estábamos jugando a que yo era grande”). Cuando se trata de juegos compartidos, los distintos participantes negocian los roles y las transformaciones de objeto y suelen recurrir para ello a fórmulas de cortesía (“esto es para cocinar, porque no podemos vivir sin comida”, “¿No es cierto Sol que no podemos vivir sin comida?”). En estos casos, el guión del juego, la trama narrativa, se despliega en colaboración (“Sol: dale que éramos cocineras y nos íbamos de viaje”; “Nosotras éramos las cocineras del avión que decían todas las cosas y además cocinábamos”).

Una vez que el juego se ha instaurado, los niños se mueven en ese mundo ficcional como si fuese el real y para hacer avanzar la acción recurren a formas verbales en presente (“necesitamos hijos, pero los hijos con las niñeras,”) y al futuro perifrástico (“Yo voy a traer la comida”, “Yo voy a tener hija”, “Los voy a calentar”, “Voy a traer un microondas”). Estas situaciones de juego en las que

la trama narrativa se textualiza con un importante grado de complejidad, que incluye, en muchos casos, el uso de vocabulario preciso (“microondas”, “aceite de oliva”) y la mención y atribución de estados internos (“tiene sueño”, “esta contento”), dan lugar a la elaboración de un discurso narrativo que acompaña el desarrollo de la acción dramática creando un “mundo posible” construido a través de transformaciones del mundo real que se realizan de modo explícito y discursivamente.

Los siguientes fragmentos de intercambios (5) y (6) pertenecen a Sol (4 años, sectores medios) y su prima (intercambio 5); y a Catalina (4 años), una pequeña que vive en una población urbano marginada (intercambio 6). Los fragmentos ilustran situaciones de juego dramático en las que la presencia en simultáneo dos planos de la realidad contribuye a construir la ficción.

*(5) Sol (4 años, sectores medios) y su prima Guadalupe (5 años) participan de un juego dramático, juegan a la mamá.*

*Guadalupe: ((alza el muñeco)) Ti, qué fea mamá.*

*Sol: ¡Ay, yo no tengo bebé!*

*Guadalupe: ¿Qué, no tenés ninguno que te guste?*

*Sol: ((alza el muñeco)) Sólo me gusta éste.*

*Guadalupe: ¿Te lo regalo?*

*Guadalupe: ¿**Sabés cuál era la tía?***

*Sol: ¿Cuál?*

*Guadalupe: Eeee ((toma un muñeco)), **ella era nuestra hermanita bebé.***

*Guadalupe: ¿Sol, **te acordás cómo viajábamos?***

*Sol: ¿Qué?*

*(...)*

*Guadalupe: Nosotras no **(nos) íbamos de viaje**, ¿dale?*

*((Sol pone al bebé muñeco dentro de una especie de palangana o bañera para bebés junto al teléfono de juguete, juntan juguetes para "el viaje"))*.

*Guadalupe: xxx.*

*Sol: Y Yo tengo mi celular.*

*Guadalupe: Vamos a llevar muchísimas cosas.*

*Sol: Yo ya tengo mi vinchita.*

*Guadalupe: ¿Nosotras nos vamos a San Bernardo?*

*Sol: Dale.*

*Guadalupe: ¿Que hay una playa?*

*Sol: Sí.*

*(...)*

*Guadalupe: Sol, mirá lo que encontré para xxx las muñecas.*

*Guadalupe: **Esto es para cocinar una comida, porque no podemos vivir sin comida.***

*Sol: ¿Cuál?*

*Guadalupe: **¿No es cierto Sol que no podemos vivir sin comida?***

*Sol: Cierto, ponémelo en mi bolsita.*

*Guadalupe: Sol, todas las cosas van acá.*

*(...)*

*(6) Catalina (4 años, poblaciones urbano marginadas) se acerca al lugar en que Victoria y Ayelén juegan a la casita y se integra al juego.*

*{Ayelén la invita a Catalina a entrar en la casita que armaron. Le dice con un gesto que pase por otro lado, no por donde Catalina quería pasar}.*

*Victoria: **Bueno, yo era la mamá.***

*Victoria: **Yo era la mamá ¿dale?***

*Ayelén: **No, ella era mi hija y vos eras la...***

*Catalina: No.*

*Victoria: No, **era mi hijo. Todos eran hermano de él** {el hijo es un muñeco bebote}.*

*Victoria: Ustedes tienen que ir a la escuela, ¡eh! No, no, no. Bueno, vayan a la escuela chicos.*

*Ayelén: Todavía no.*

*Victoria: **La Cati era la más grande.** A las doce se van a la escuela.*

*Ayelén: Ya son la una.*

*Victoria: Bueno vayan dale. Dale, dale Cati, andá.*

*((Ayelén y Catalina salen de la casa que construyeron para jugar, haciendo de cuenta que van a la escuela)).*

*Ayelén: **Cati. La seño era la seño de nosotros.***

*(...)*

El segundo tipo de situaciones (Tipo II) -aquellas en las que la realidad ficcional se construye a través de acciones y de lenguaje contextualizado en “el aquí y el ahora” del contexto lúdico-, suelen ser situaciones de juego compartido en las que los niños recurren a muñecos y asumen cada uno discursivamente el papel de uno de ellos. Muchas veces recuperan temáticas, historias y personajes de películas o programas de televisión. Se caracterizan por la preeminencia de discurso directo (Rafael: “Mirá te puedo disparar cuando quiera”, Andrés: “No me dispaes”). Por el uso del tiempo verbal presente (“Yo quiero ser pelado”; “En verdad es para la lucha, te lo ponés acá”; “Yo llevo la cucha y vos la botella”) y el uso de futuro simple del indicativo en el discurso directo (“Pero yo te mataré igual”; “Le pegaré a tu hermoso auto”). Cabe señalar que, como el uso del tiempo verbal futuro simple no es habitual en los intercambios cotidianos en la variante del español hablada en las familias de los niños, su uso para la dramatización configura un registro que contribuye a la caracterización de la situación y a la definición de un plano ficcional que se distingue de la realidad cotidiana.

Asimismo en este segundo tipo de situaciones es más frecuente que en el primer tipo el uso de directivas para regular la acción de los compañeros de juego y también la propia. En muchos casos estas directivas se realizan a través de construcciones de obligación que incluyen “tener que” (“Ahora tenés que buscarme”; “Me tenés que terminar de matar”; “Yo tengo que llegar hasta el círculo”). También se observan con frecuencia en este tipo de situaciones de juego el uso de enunciados metalúdicos (“En el juego yo voy a usar esto”; “No, no vale ponerse ahí”; “Pero si te mato, te mato, tenés que respetar las reglas.”; “Yo no puedo jugar con vos porque no tengo nada para jugar”). De este modo, estas situaciones de juego resultan más próximas que, el primer tipo descrito, a los juegos de reglas convencionales.

En el siguiente fragmento de intercambios (7), Lautaro (4 años, sectores medios) y su hermano Rafael (6 años), juegan con muñecos de playmobil. En el intercambio (8) Luciano (4 años, poblaciones urbano marginadas), y sus hermanos, Johnny (11 años) y Juliano (9 años) juegan con muñecos y autitos a las luchas. Los niños de ambos grupos sociales participan de situaciones de juego dramático en la que la construcción de la realidad ficcional se realiza a través de acciones y de lenguaje contextualizado en “el aquí y el ahora” del contexto lúdico.

*(7) Lautaro (4 años, sectores medios) y Rafael (6 años) juegan con sus muñecos playmobil, los accesorios que traen los muñecos incluidos y otros juguetes.*

*Lautaro: encontré el bote ((agarró el auto y quiere empezar a jugar)).*

*Rafael: ¡No, pará! ((quiere ponerle un sombrero al muñeco)).*

*Lautaro: ¡Dale, **no le pongas esto!***

*Rafael: ¿Querés ser pelado?*

*Lautaro: ¡Sí!*

*Rafael: ¡Bueno, no jugás!*

*Lautaro: Bueno, yo quiero ser pelado Rafael.*

*Rafael: Pero con el pelo le queda mejor.*

*Lautaro: No, mirá. **Esto se le sale** ((saca con facilidad el pelo del muñeco)).*

*Rafael: Y porque va así.*

*Lautaro: ¿Y cómo va?*

*Rafael: ((muestra)) ¡Ahí!*

*(...)*

*Rafael: ((aprieta un botón del auto y dispara)) ¡No! ¡Me salió!*

*Rafael: ¡Mira, te puedo disparar cuando quiera! ¡Mira!*

*Lautaro: ¡No, no me dispares!*

*Rafael: ((cambia la voz imitando una voz de malo)) ¡Te dispararé cuando yo quiera!*

*Lautaro: ¡Tengo el escudo ya!*

*Rafael: ¡Pero yo te mataré igual!*

*Rafael: ¡Le pegaré a tu hermoso auto!*

*(Rafael avanza con el auto hacia el auto de Lautaro y Lautaro esconde su auto detrás de la bolsa).*

*Rafael: **No, no vale ponerse ahí.***

*Rafael: ¡Tenés que luchar!*

*Lautaro: Es que no puedo luchar.*

*Rafael: ((le pega con su auto al del hermano)) ¡Piuuu, piuuu!*

*Lautaro: No, yo no quiero pegar con esto, con esto, dale.*

*(...)*

*Comentario de la observadora: Rafael agarra el camión y avanza hacia el auto del hermano. Lautaro mira. Rafael intenta disparar.*

*Lautaro: ¡No, no quiero que me mates!*

*Rafael: No, **pero si te mato, te mato, tenés que respetar las reglas.***

*Lautaro: ¡No!*

*(8) Luciano (4 años, poblaciones urbano marginadas) y sus hermanos, Johnny (11 años) y Juliano (9 años) juegan con muñecos a reproducir las luchas de los personajes de un programa de televisión.*

*Johnny: ¿**Vos cuál querés usar?***

*Luciano: Éste, éste era la Maza ((mueve un muñequito)).*

*Johnny: **Éste, Felino.***

*Johnny: Felino.*

*(...)*

*Luciano: ¡Vamos a pelear!*

*Juliano: **Yo soy el ganador.***

*(...)*

El tercer tipo (Tipo III) está constituido por situaciones en las que el o los niños se sitúan en un mundo ficcional sin establecer distinciones, ni señalar vínculos entre las actividades y los objetos del juego y los de la realidad. Se trata de situaciones en las que el niño de modo verbal y no verbal, mediante dramatizaciones, construye una trama o guión. Pero a diferencia del primer tipo de situación descrito, en este caso no se registran ningún tipo de transformaciones explícitas a nivel discursivo ni la elaboración por medio del discurso de un plano de realidad que se distinga del real mediante recursos tales como el uso de pretérito imperfecto. Los niños recurren para hacer avanzar la acción al uso de futuro perifrástico (“Voy a buscar el libro de hechizos”; “voy a hacer un hechizo”; “Y ahora voy a hacer un hechizo de flores”; “vamos a llegar a Buenos Aires) o al presente (“Ahí veo un monstruo en la oscuridad: ¡fuego!”; “Tengo muchos hechizos “Llegamos a Chiloé”).

En los siguientes fragmentos de intercambios (9) y (10) se ilustran situaciones de juego de Tipo III.

(9) *Paco (4 años, sectores medios), juega a hacer hechizos con su libro, incluye a la observadora y por momentos participa su abuela.*

*Paco: **Yo tiro todo.***

*Observadora: ¿Tirás todo?*

*Paco: De las manos.*

*Observadora: ¿Ah, sí?*

*Paco: **Tengo algo de las manos.***

*Observadora: ¿Tenés algo de las manos de qué?*

*Paco: **Algo de las manos de hechizos.***

*Observadora: ¡Ah! ¿Tenés un hechizo en las manos?*

*Paco: Sí. Voy a buscar el libro de hechizos ((se va a su habitación)).*

*(...)*

*Paco: ((saca un libro pequeño del nuevo testamento)) Acá está.*

*Observadora: ¿Ése es el libro de los hechizos?*

*Paco: Sí.*

*Observadora: A ver.*

*Paco: ((le da el libro a la observadora)) **Tiene hechizos.***

*Paco: ((abre el libro y hace que lee)).*

*Paco: Voy a hacer un hechizo del xxx.*

*Observadora: ¿Un hechizo de qué?*

*Paco: ¡Ah! ¡No! ¡Mejor de con rayos!*

*Observadora: Dale.*

*Paco: hechizo con rayos! ((mueve la mano hacia adelante como tirando el hechizo)).*

*(...)*

*Paco: Vi la luna y aterricé en la luna con el avión.*

*Observadora: Guau ¿y cómo es la luna?*

*Paco: Era redonda.*

*Observadora: Redonda.*

*Paco: **Pero no eran muchas era una {enfatisa el “una”} porque yo hice un hechizo de luna, ¿y sabés? Tengo un hechizo de desaparecer las lunas pero va a quedar una redonda.***

*(...)*

*(10) Karen (4 años, poblaciones urbano marginadas), juega a hacer hechizos, están presentes la observadora y su hermana Verónica (6 años).*

*Karen: ¡Eh! Vainilla y de chocolate! ¡Chi, chi, chi! ((pone dentro de una cacerola de juguete unas chapita y plasticola, luego las toca con la varita)).*

*Karen: {a observadora} **estoy haciendo un hechizo.***

*Karen: ¡Hago un hechizo con esto! ((mueve los objetos)).  
Agua con china y con cuachi, a ver, a ver, a ver, a ver,  
listo ((abre la plástica y pone pegamento dentro de la cacerolita)).*

*Karen: **¡Pata de cabra que sea un hechizo rico!** ((toca con la varita la cacerola)).*

*Karen: ¡Oh! Salió el hechizo, a chi ((aplaude)).*

*Karen: {a observadora} ¿Otra vez hago hechizo?*

*Observadora: ((asiente))*

*Karen: ¡Qué salga el hechizo con todo ra-ra-ra, un gran hechizo con toda la ra-ra-ra! ¡Sale el hechizo, sale el hechizo!*

*(...)*

En los 3 tipos de situaciones descriptas, aunque con una mayor preeminencia en el primer tipo, se identificaron recursos discursivos que contribuyen a

desplegar el guión y a hacer avanzar la acción narrativa. Así por ejemplo, se observó el uso del “porque” como justificación de una acción a realizar en el marco del juego (“Ahora voy a hacer un hechizo de fuego *porque* hay un monstruo”; “Se escondió *porque* viste yo tiré un hechizo de cocodrilos”; “*porque* estaba muy cansado, *porque* estaba trabajando”; “¿dale que estábamos encerradas acá *porque* un lobo los llevó a su castillo?”). También se registró con relativa frecuencia el uso de construcciones de finalidad (“esto es *para* matar a los malos”; “*para* que no quemem”). Se observó el uso de cláusulas relativas que definen objetos (“ranas *que* matan los malos”) así como también el uso de secuencias de instrucciones para regular acciones (“*se* hace con aceite después mezclás después con agua y se mezcla”). Todos estos recursos implican por parte de los niños el uso de un estilo de lenguaje explícito y descontextualizado. Este estilo, que es el que caracteriza a la prosa escrita, ha sido frecuentemente asociado con los logros en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

En ambos grupos de niños se han identificado los 3 tipos de situaciones. Las situaciones registradas en el grupo de niños de poblaciones urbano marginadas responden en un 64,51% a las características del primer tipo, en un 12,90% a las características del segundo tipo y en un 22,59% al tercer tipo. Por su parte, las situaciones registradas en los hogares de sectores medios responden en una 46,16 % al primer tipo, en un 38,46% al segundo tipo y en un 15,38% al tercer tipo.

### **5.3.1.2. Análisis cuantitativo de uso de los recursos lingüísticos por los niños en función del grupo social y del tipo de juego**

Con el propósito de comparar el empleo por parte de los niños de los recursos lingüísticos se emplearon procedimientos estadísticos cuyos resultados se muestran a continuación

#### ***Grupo social y Recursos lingüísticos***

Los recursos discursivos considerados en el análisis fueron la *frase verbal de obligación* (F.V. de obligación, por ejemplo, Julia: *Después **tengo que ir** abajo, después de hacer esto, **tengo que ir.***; la *proposición incluida adjetiva* (P.I.A., por ejemplo: *Lalo **que es mi abuelo** es trabajador y me hizo una cama con tobogán y con escalera*); el conector “*porque*” (por ejemplo: *Bruno: No, **porque** ya no tenía superpoderes*), la *construcción de finalidad “para que”* (porejemplo: *Eduardo: Esto, **para que pongas así.***); la *proposición incluida sustantiva* (P.I.S., por ejemplo: *lo que tiene Manuel quiero*) para construir un marco. A continuación se presenta el análisis estadístico que relaciona el tipo de juego y el grupo social con cada uno de los recursos lingüísticos considerados.

#### **Grupo social, Tipo de juego y Proposición incluida adjetiva (P.I.A.)**

Con el propósito de estudiar la relación entre el grupo social y el tipo de juego el uso del recurso lingüístico *Proposición incluida adjetiva* se llevó a cabo un análisis de varianza según el modelo ANOVA de dos factores intersujetos, tomando como variables independientes al grupo social (sectores medios y poblaciones urbano marginadas bajo) y al tipo de juego (I, II y III).

En la tabla que se presenta a continuación (5) pueden observarse las medias y desvíos de las Proposiciones incluidas adjetivas para cada categoría de grupo social y tipo de juego.

**Tabla 5. Medias y desvíos de proposiciones incluidas adjetivas para cada grupo social de procedencia y tipo de juego.**

Tipo de Juego	Poblaciones urbano marginadas (114)		Sectores medios (204)	
	Medias	Desvíos	Medias	Desvíos

LOS CONTEXTOS DE CRIANZA DE NIÑOS PEQUEÑOS DE ENTORNOS SOCIOCULTURALES DIVERSOS

<b>TIPO I</b>	<b>0.59</b>	<b>1.33</b>	<b>2.13</b>	<b>4.00</b>
<b>TIPO II</b>	<b>0.33</b>	<b>0.49</b>	<b>1.10</b>	<b>2.02</b>
<b>TIPO III</b>	<b>0.29</b>	<b>0.49</b>	<b>1.69</b>	<b>2.53</b>

El análisis llevado a cabo detecta, únicamente, diferencias significativas en función del grupo social  $F_{(1, 148)} = 7.17$ ,  $MSE = 5.56$ ,  $p < .01$ . En efecto, el grupo social sectores medio tiene puntajes significativamente mayores que el grupo de las poblaciones urbano marginadas. El análisis no detecta diferencias significativas producto del tipo de juego  $F_{(2, 148)} = 0.86$ ,  $MSE = 5.56$ ,  $p = .43$ , ni tampoco efectos de interacción entre grupo social y tipo de juego  $F_{(2, 148)} = 0.34$ ,  $MSE = 5.56$ ,  $p = .71$ .

**Grupo social, Tipo de juego y Frase verbal de obligación**

Para este análisis se llevó a cabo el mismo procedimiento estadístico que se realizó anteriormente. En la Tabla 6 que se presenta a continuación pueden observarse las medias y desvíos del recurso lingüístico Frase verbal de obligación para cada categoría de grupo social y de tipo de juego.

**Tabla 6. Medias y desvíos de frase verbal de obligación para grupo social de procedencia y tipos de juegos.**

Tipo de Juego	Poblaciones urbano marginadas (114)		Sectores medios (204)	
	Medias	Desvíos	Medias	Desvíos
<b>TIPO I</b>	<b>1.55</b>	<b>2.58</b>	<b>7.54</b>	<b>12.39</b>
<b>TIPO II</b>	<b>0.07</b>	<b>0.26</b>	<b>1.22</b>	<b>1.93</b>
<b>TIPO III</b>	<b>1.14</b>	<b>2.19</b>	<b>4.30</b>	<b>5.24</b>

El análisis de varianza realizado muestra diferencias significativas según el grupo social,  $F_{(1, 150)} = 9.52$ ,  $MSE = 32.48$ ,  $p < .01$ . En efecto, el grupo social medio presenta un uso significativamente mayor de esta estrategia en comparación con el grupo de poblaciones urbano marginadas. El análisis, también, detecta diferencias significativas por tipo de juego  $F_{(2, 150)} = 5.41$ ,  $MSE = 32.48$ ,  $p < .01$ . Al realizar el análisis post-hoc mediante la prueba de contraste de Bonferroni se puede observar que hay diferencias significativas entre el tipo de juego I y II ( $p < .01$ ), pero no así entre I y III, y II y III. El análisis de varianza no detecta efectos de interacción entre tipo de juego y grupo social  $F_{(2, 150)} = 2.10$ ,  $MSE = 32.48$ ,  $p = .13$ .

### **Grupo social, Tipo de juego y “Porque”**

El mismo procedimiento de análisis de datos llevado a cabo anteriormente se realizó en este caso. En la Tabla 7 que se presenta a continuación pueden observarse las medias y desvíos del recurso *porque* para cada categoría de grupo social y tipo de juego.

**Tabla 7. Medias y desvíos de “porque” para grupo social de procedencia y tipos de juegos.**

Tipo de Juego	Poblaciones urbano marginadas (114)		Sectores medios (204)	
	Medias	Desvíos	Medias	Desvíos
TIPO I	0.95	1.33	5.29	7.71
TIPO II	0.27	0.59	1.33	2.35
TIPO III	0.43	0.79	4.97	6.59

El análisis llevado a cabo muestra diferencias significativas según grupo social,  $F_{(1, 150)} = 13.30$ ,  $MSE = 21.67$ ,  $p < .001$ . También en este caso el grupo social medio presenta un uso significativamente mayor de este recurso en comparación con el grupo de niños que viven en poblaciones urbano marginadas. El análisis detecta, además, diferencias significativas por tipo de juego  $F_{(2, 150)} = 3.11$ ,  $MSE = 21.67$ ,  $p < .05$ . Al proceder con el análisis post-hoc utilizando la prueba de contraste de Bonferroni se observan diferencias significativas entre el tipo de juego I y II ( $p < .05$ ), pero no así entre I y III, y II y III. El análisis de varianza no detecta efectos de interacción entre tipo de juego y grupo social  $F_{(2, 150)} = 1.79$ ,  $MSE = 21.67$ ,  $p = .17$ .

### **Grupo social, Tipo de juego y “Para que”**

Para el análisis de recurso lingüístico de *Para que* se llevó a cabo el mismo procedimiento que en los casos anteriores. En la Tabla 8 que se presenta a continuación pueden observarse las medias y desvíos de este recurso lingüístico *para* cada categoría de grupo social y de tipo de juego.

**Tabla 8. Medias y desvíos de “para que” para grupo social de procedencia y tipos de juegos.**

Tipo de Juego	Poblaciones			
	urbano marginadas (114)	Sectorios medios (204)		
		Medias	Desvíos	
TIPO I	0.32	0.84	0.50	1.29
TIPO II	0.00	0.00	0.14	0.40
TIPO III	0.29	0.49	0.43	0.80

El análisis de varianza no muestra diferencias significativas entre los grupos sociales  $F_{(1, 150)} = 1.11$ ,  $MSE = 0.57$ ,  $p = .29$ , tampoco muestra diferencias significativas entre los distintos tipos de juego  $F_{(2, 150)} = 2.59$ ,  $MSE = 0.57$ ,  $p = .08$ , ni efectos de interacción entre tipo de juego y grupo social  $F_{(2, 150)} = 0.01$ ,  $MSE = 0.57$ ,  $p = .99$ .

**Grupo social, Tipo de juego y Proposición incluida adjetiva (P.I.S.-Referente)**

Para este análisis se realizó el mismo procedimiento que en los casos anteriores. En tabla 9 que se presenta a continuación pueden observarse las medias y desvíos del recurso lingüístico Proposición Incluida Sustantiva (P.I.S.) -utilizada para denominar un referente- para cada categoría de grupo social y tipo de juego.

**Tabla 9. Medias y desvíos de proposiciones incluida sustantivas (para denominar referente) para grupo social de procedencia y tipos de juegos.**

Tipo de Juego	Poblaciones marginadas (114)		urbano Sectores medios (204)	
	Medias	Desvíos	Medias	Desvíos
TIPO I	0.73	1.45	2.42	4.10
TIPO II	0.07	0.26	0.92	1.26
TIPO III	0.43	1.13	1.41	2.18

El análisis de varianza detecta diferencias significativas en función del grupo social,  $F_{(1, 150)} = 7.86$ ,  $MSE = 4.60$ ,  $p < .01$ . Se observa que el grupo social medio presenta un uso significativamente mayor de este recurso en comparación con el grupo de poblaciones urbano marginadas. El análisis, también, detecta diferencias significativas por tipo de juego  $F_{(2, 150)} = 2.94$ ,  $MSE = 4.60$ ,  $p = .05$ . Al realizar el análisis post-hoc a partir de la prueba de contraste de Bonferroni se

observan diferencias significativas entre el tipo de juego I y II ( $p = .05$ ), pero no así entre el I y el III, y entre el II y el III. El análisis de varianza no detecta efectos de interacción entre tipo de juego y grupo social  $F_{(2, 150)} = 0.48$ ,  $MSE = 4.60$ ,  $p = .62$ .

**Grupo social, Tipo de juego y Proposición incluida sustantiva (Marco Ficcional)**

Para el análisis de este recurso lingüístico se siguió el mismo procedimiento que en los casos anteriores. En la tabla que se presenta a continuación se presentan las medias y desvíos de la utilización de este recurso, Proposición incluida sustantiva (P.I.S.) -usada para crear marco ficcional- para cada categoría de grupo social y tipo de juego.

**Tabla 10. Medias y desvíos de proposiciones incluidas sustantivas (para crear marco ficcional) para grupo social de procedencia y tipos de juegos.**

Tipo de Juego	Poblaciones urbanas marginadas (114)		Sectores medios (204)	
	Medias	Desvíos	Medias	Desvíos
TIPO I	0.45	2.13	3.63	9.77
TIPO II	0.00	0.00	0.51	1.76
TIPO III	0.00	0.00	0.41	1.17

El análisis de varianza no detecta, en relación con este recurso diferencias significativas entre los grupos sociales  $F_{(1, 150)} = 2.93$ ,  $MSE = 16.62$ ,  $p = .09$ . Tampoco se observan diferencias significativas entre los distintos tipos de juego  $F_{(2, 150)} = 2.71$ ,  $MSE = 16.62$ ,  $p = .07$ , ni efectos de interacción entre tipo de juego y grupo social  $F_{(2, 150)} = 1.52$ ,  $MSE = 16.62$ ,  $p = .22$ .

### **5.3.1.3. Estrategias argumentativas utilizadas por los niños en las situaciones de juego**

En las situaciones de juego se registraron disputas en las que los niños recurrían a diversas estrategias y recursos para justificar una acción propia, para convencer a sus interlocutores de que lleven a cabo una acción determinada o para afirmar la verdad o falsedad de algún enunciado vinculado con el juego en curso. Estas estrategias pueden conceptualizarse a partir del sistema de categorías desarrollado por Migdalek y Arrúe (2012). Estas categorías ponen de manifiesto la variedad de las estrategias que muy tempranamente los niños de ambos grupos sociales utilizan para sostener sus posiciones en el marco de disputas que tienen lugar en situaciones de juego así como también la diversidad de los recursos asociados a cada una de las estrategias. Asimismo estas estrategias permiten establecer comparaciones entre ambos grupos de niños.

En un primer momento del análisis se identificaron todas las situaciones en las que se observaba una disputa, entendida ésta como el encuentro de dos puntos de vista opuestos. Para determinar su alcance se consideró tanto su resolución a través de un acuerdo verbal o un curso de acción posterior a favor de uno de los puntos de vista enfrentados. Luego se deslindaron los casos en los que los niños sólo expresaban puntos de vista opuestos, de aquellos casos en los que las posiciones estaban acompañadas de algún tipo de estrategia que les permitía sostenerlas. En ambos grupos socioculturales se registraron casos de los dos tipos.

Los siguientes fragmentos de intercambios (11) y (12) ilustran situaciones en las que los niños expresan posiciones opuestas sin estrategias argumentativas que las sostengan.

(11) Florencia, (4 años, poblaciones urbano marginadas), juega a las cartas con María Laura (6 años) y Claudia (10 años).

*Claudia: Flo, a vos.*

*María Laura: A vos.*

***Florencia: No quiero jugar más.***

(12) *Agustina (4 años, sectores medios) y su mamá juegan a las princesas.*

*Madre: Vamos a guardar las princesas.*

*Comentario de la observadora: Agustina sigue acostada.*

*Madre: Vení, Agus, Agustina vení.*

***Agustina: Ni siquiera quiero.***

*Madre: Vení, vamos a ayudar a guardar.*

En otros casos, los niños recurren a estrategias argumentativas de distinto nivel de complejidad para sostener sus posiciones y persuadir a sus compañeros de juego de llevar a cabo determinadas acciones: reiteración, narración, anticipación, mostración, descripción, generalización, apelación a la autoridad, propuesta alternativa, cortesía, y agresión verbal- combinadas con estrategias no verbales - gestos, gritos y llantos-.

La estrategia de *reiteración* consiste en el sostenimiento del punto de vista a partir de la repetición de elementos léxicos en la interacción. Puede adoptar distintas configuraciones: como estrategia principal, consiste en la reiteración del punto de vista, ya sea en el mismo turno de habla o en turnos de habla diferentes. Como estrategia secundaria, se encuentra en combinación con otras estrategias, funcionando como un refuerzo.

El fragmento de intercambio (13) ilustra una situación de reiteración del punto de vista en el mismo turno de habla.

(13) *Agustín, (4 años, poblaciones urbano marginadas) y su amigo, Carlitos, (4 años), juegan al metegol.*

*Carlitos: Te metí un gol.*

***Agustín: No, no.***

*Carlitos: No, no hice así, ¡dámela!*

En el intercambio presentado, “*no me metiste un gol*” es sintetizado en la forma *no* que se presenta de modo reiterado.

El fragmento de intercambio (14) ilustra una situación en la que se produce la reiteración del punto de vista en distintos turnos de habla

(14) *Catalina, (4 años, poblaciones urbano marginadas), juega a “la casa y a la mamá” con Victoria (9 años) y Ayelén (5 años). Victoria hace de madre de Catalina y Ayelén acompaña las indicaciones que da Victoria a la pequeña.*

*Victoria: ¡Ah, entonces andáte! ¡Entonces (entonces) andá a, vayan a la escuela ¡Dale, dale, dale! Depué (después) cuando le cuento a usted do (dos) el cuentito tuyo dale.*

*Catalina: ¡No!*

*Victoria: Dale, vaya. Chau, chau mi vidita.*

***Catalina: No, yo quiero planchá (planchar).***

*Ayelén: En un ratito que se duerma con el bebé decile.*

***Catalina: Yo quiero planchá (planchar).***

*Victoria: No, Cati.*

***Catalina: No quiero.***

*Victoria: ¡Ah! ¡No! Yo no juego má (más). Yo me voy. Yo no juego más.*

En el caso que presentamos a continuación (15), la reiteración se produce en combinación con la anticipación que será descripta a continuación. La forma *sí*

del último turno, reitera de modo sintetizado la anticipación –*entonces, me agarraré a la bebida* – expresada en los turnos precedentes funciona, de este modo, como un refuerzo de la estrategia principal.

(15) *Iñaki, su hermana melliza Azul (4 años, sectores medios) y su mamá dramatizan un juego con muñecos que se persiguen y pelean.*

*Iñaki: Dije que no, hasta que no me presten a {muñeco} June para comérmela! ¡Voy a robarme a todos! ¡Ajajaau! ((imita una risa malvada)).*

*Mamá: No la dejaremos a June, ¡Nunca!*

*Iñaki: Entonces, **me agarraré a la bebida** {otro de los muñecos}!*

*Mamá: ((grita)) ¡Nooooo! (No).*

*Iñaki: ¡Sí!*

En la categoría de *anticipación* se agruparon los casos en los que los niños proyectan cursos de acciones vinculados con el punto de vista. Es posible realizar distinciones al interior de la categoría según se trate de un hecho hipotético, la afirmación de un hecho futuro o la afirmación de fines, asociados al punto de vista, que presentamos a continuación.

Se han observado distintas formas lingüísticas que realizan la *Afirmación de un hecho futuro*. Según la situación, el acto de habla puede configurar una promesa o una amenaza.

El siguiente fragmento (16) ilustra una situación en la que realiza una anticipación del subtipo afirmación de un hecho futuro. Resulta relevante destacar la presencia de la forma del futuro simple del indicativo –*llevaré*– que no es habitual en el marco de interacciones cotidianas no lúdicas.

(16) *Iñaki (4 años, sectores medios) dramatiza un juego de guerra y persecución con su hermana melliza, Azul, y su madre. En el primer turno de habla, Iñaki utiliza el futuro simple del modo indicativo; lo mismo hace Azul en el cuarto turno de habla.*

***Iñaki: Tantaram, los tengo presos y también me llevaré a la bebida!***

*Azul: ¡Ay, no!*

*Madre: Te llevaste a Rosario, trae a pollito y a conejito ¡ya mismo!*

***Azul: {a Iñaki} ¡Te las sacaré {las naves}!***

*Madre: ¡Te sacaremos las naves!*

*Iñaki: ¡Bueno, los voy a traer!*

*((Iñaki se va al living a buscar lo que le piden y regresa cantando)).*

El siguiente fragmento (17) también se incluye dentro del subtipo afirmación de un hecho futuro e ilustra una situación en la que aparece una perífrasis de futuro, para llevar a cabo una amenaza.

(17) *Gonzalo (4 años, poblaciones urbano marginadas) juega con Javier, a embocar broches en un canasto, se acerca su tía Paola. En el tercer turno de habla, Gonzalo utiliza una perífrasis de futuro, para llevar a cabo una amenaza.*

*Paola: ((va al dormitorio)) Calmate, calmate. ¿me entendiste?*

*Gonzalo: ¡No, calmate vos ((grita)!).*

***Gonzalo: ¡Te voy a embocar, bajá un cambio!***  
*((continúa jugando con Javier))*

Dentro de la subcategoría *Hecho hipotético* se han incluido todos los enunciados que presentan construcciones condicionales. Se las considera como anticipaciones en tanto proyectan una eventual situación futura ligada al punto de vista. Todos los casos registrados se incluyen dentro de lo que la tradición gramatical ha considerado como período hipotético real, es decir, que de cumplirse la condición, es casi seguro que se produzca la consecuencia expresada en la apódosis. Nuevamente, se han registrados casos en los que configuran actos de habla de amenaza; también presentan otros usos, como actos de habla de petición, los cuales fundamentan el punto de vista a partir de mencionar consecuencias –positivas, negativas- que puede tener la prótasis.

En el siguiente fragmento de intercambios, (18) Julia (4 años, sectores medios) juega con Virginia, la mujer encargada de cuidarla, y con la observadora a tomar el té y a hablar por teléfono. Virginia y la observadora conversan. Julia fundamenta el pedido de que la observadora y Virginia dejen de conversar proyectando las consecuencias negativas de esa acción.

(18) *Julia: Hola, hola, me da ocupado y cuando hablan yo no puedo escuchar.*

*Virginia.: Ah, bueno.*

*Julia: ((Camina hacia otro ambiente)).*

*Virginia: Pero no, vení, Ju, para acá porque Emilia quiere irse sino.*

*Julia: [A Virginia] **si vos hablás** (xxx).*

*Virginia: Dale, yo no hablo.*

*Julia.: **Si ustedes hablan** {la persona con la que juega a hablar por teléfono} **ella no va a poder escuchar.***

El siguiente fragmento de intercambios (19) se incluye dentro de los actos de habla de petición Agustín (4 años, poblaciones urbano marginadas) juega con un amigo, Carlitos (4 años), a la pelota. Agustín proyecta las consecuencias negativas que puede tener el uso de la pelota de cuero para fundamentar,

primero, el pedido de cambiar de pelota; luego, el pedido de que su amigo patee despacio.

(19) *Carlitos: ¡Dale, Agus, juguemos ahora!*

*Agustín: **Con esta no, con esta no {se refiere a la pelota grande de cuero} si no me va a doler la cabeza, la panza. Despacito golpea porque si no me vas a...***

Por su parte, los casos categorizados como *Afirmación de fines* constituyen casos en los que el punto de vista se expande mediante la mención de los fines que lo justifican y que proyectan acciones futuras. El siguiente fragmento de intercambios (20) ilustra una situación en la que se despliega esta estrategia para sostener el punto de vista.

(20) *Francisco, (4 años, sectores medios), juega con un amigo, Bruno (4 años), con muñequitos y barcos. Bruno quiere sacarle el salvavidas que tiene puesto uno de los muñequitos.*

*Madre: {a Bruno} El salvavidas sí, pero probamos sin sacarle el pelo, lo sacamos así el salvavidas.*

***Francisco: {a mamá} ¡Ey! Lo necesito el salvavidas que le sacaron al muñeco) el salvavidas para, para que nade y no se ahogue!***

*Madre: {a Francisco} Bueno, pero él se lo quiere sacar ahora.*

*Francisco: Bruno, no, no se lo saques el salvavidas, porque si no, si no...*

En el intercambio presentado Francisco expone los fines porque quiere que el muñeco continúe teniendo el salvavidas; dichos fines implican acciones futuras del muñeco.

La estrategia de *Narración* consiste en la inclusión de referencias a hechos pasados por parte de los niños como evidencia para sostener su posición.

Los fragmentos de intercambio (21) y (22) ilustran esta categoría.

(21) *Agustín, (4 años, poblaciones urbano marginadas) juega a la pelota con su amigo, Carlitos. Éste pateo la pelota, que le pega a Agustín*

*Agustín: ¡Aya!*

*Mamá: {a Agustín} ¡Fue sin querer, fue sin querer!*

*Comentario de la observadora: Agustín se enoja.*

*Agustín: Maricón vo' (vos)*

*Carlitos: Está llorando, tu pelota, Agu, vamos a jugar vos con ella y yo con ella ¿Dale, Agu? Vos con esha (esa) ¿Dale?*

*Agustín: ¡No!*

*Carlitos: Y yo con esta.*

*Agustín: ¡No!*

*Carlitos: ¿Por qué? ¿Con cuál querés vo' (vos)?*

***Agustín: No porque vo' (vos) me dejaste (pegaste) un pelotazo.***

(22) *Iñaki, (4 años), dramatiza un juego de guerra y persecución con su hermana melliza, Azul, (4 años) y su madre.*

*Iñaki: No más hablar de escribir, no hablar ¡Prohibido!*

*Mamá: ¿Prohibido Capchay?*

*Azul: (dibujo) Yo lo hice.*

*Iñaki: Prohibido hablar.*

*Azul: Yo ((señala un dibujo)).*

***Iñaki: Ya lo dije una vez, no quiero repetir.***

La *Mostración*, por su parte, constituye una estrategia a medio camino entre lo verbal y lo no verbal y consiste en apoyar el punto de vista a través de gestos o performances de acciones que sintetizan diferencias no expresadas verbalmente en torno al tema de la disputa. En los fragmentos de intercambio (23) y (24) se ilustran situaciones en las que los niños recurren a la mostración.

*(23) Agustina, (4 años, sectores medios), juega con su madre a comprar y vender figuras que previamente dibujaron.*

*Madre: Tome cuadrado mediano.*

*Agustina: Gracias.*

*Agustina: Este no es un cuadrado mediano.*

*Madre: Dios mío ¿me equivoqué?*

***Agustina: Así son ((con su dedo dibuja en el aire un cuadrado de tamaño distinto)).***

*Madre: ¡Ay! Perdóneme.*

*(24) Agustín, (4 años, poblaciones urbano marginadas), juega con un amigo, Carlitos, a la pelota. Carlitos: Con la otra es más mejor porque esa rompié (rompe).*

*Agustín: Sí, porque esta rompe la puerta.*

*Carlitos: Sí.*

*Agustín: Traemos la otra.*

*Carlitos: Es la de Boca.*

*Agustín: Sí, la otra también es de Boca.*

*Carlitos: Sí porque sino esta rompe, no rompe nada ¿no?*

***Agustín: no, no rompe nada, mirá, Carli! ((patea la pelota))***

*Carlitos: Traé la otra.*

En el intercambio (23) Agustina recurre a un gesto icónico –dibuja en el aire un cuadrado con el dedo- que difiere de la figura que está intercambiando con su

madre. De un modo similar, en el intercambio (24) Agustín justifica que la pelota que están utilizando no rompe objetos ejecutando la acción de patearla.

La Descripción es una estrategia que consiste en presentar características particulares de un objeto, un evento o un estado interno que permiten afirmar el punto de vista como conclusión. Puede tratarse de la Descripción de características de un objeto, de una situación o de un estado interno La regla de traspaso que permite llegar a la conclusión puede quedar implícita e inclusive también puede quedar implícita la conclusión.

El intercambio (25) ilustra una descripción de un estado interno.

*(25) Canela (4 años, sectores medios) juega con su hermana Julieta (6 años) a un juego de mesa que consiste en enganchar las piezas formando cadenas sin que se desarmen.*

*Julieta: [se ríe]*

*Canela: Yo yoyo {quiere enganchar monos en la cadena de Juli}.*

*Julieta: [A la observadora] Mirá qué bien ¿no?*

*Observadora: Está buenísimo.*

*Julieta: Mirá si se nos cae todo [se ríe].*

*Canela: **Basta, no te rías porque me estoy desconcentrando.***

*Julieta: ((Se ríe)) Pará de decir cosas graciosas.*

*Canela: Terminalo vos {se ofende} ((deja de enganchar. Se queda con los brazos cruzados)).*

En el ejemplo anterior, Canela refiere a un estado interno **-me estoy desconcentrando-** para justificar el pedido de que su hermana deje de reír. La

niña espera que su hermana detenga su acción en tanto refiere un estado negativo causado por dicha acción.

El siguiente ejemplo (26) ilustra una situación de descripción de objetos.

*(26) Rocío (4 años, poblaciones urbano marginadas) se encuentra jugando con una amiga, Ayelén (5 años) a las figuritas. El juego consiste en golpear las figuritas con la mano, intentando darlas vuelta. El que da vuelta una figurita se la queda. Rocío se quiere quedar con casi todas las figuritas sin golpearlas.*

*Ayelén: Bueno. Ah, no Rocío.*

*Rocío: **Sí, porque votené mucha.***

En el ejemplo anterior, Rocío justifica su acción en contra de las reglas del juego a partir de la descripción de la situación en la que su compañera tiene muchas figuritas - *votené mucha*-. Aquí la pequeña invoca una regla social (Cobb-Moore, Danby y Farell, 2009) “todos tenemos que tener lo mismo” que le sirve como respaldo a su argumento.

En la *Generalización* se presenta como prueba para afirmar el punto de vista una conceptualización de un cierto grado de abstracción de fenómenos relacionados con la disputa en cuestión. Las generalizaciones se encuentran íntimamente ligadas a las reglas del juego. En el caso del juego dramático, se trata de la explicitación del guión, en tanto tipo general que subsume todas las situaciones particulares a las que responde la actividad que se está dramatizando. También se consideraron como generalizaciones los enunciados que contienen construcciones impersonales con el pronombre *se* y que refieren a la actividad global del juego. En estos casos la referencia a la regla concreta queda implícita.

En el fragmento de intercambios (27) Julia (4 años, sectores medios) explicita el guión del juego a la observadora.

*(27) Julia juega a la casita con la observadora, quien pide un té que Julia dijo que iba a preparar. La niña rechaza el pedido a partir de la mención de cuál es el orden en el que se deben consumir los alimentos: no se puede tomar el té antes de la sopa.*

*Observadora: Mmm, yo me quedé esperando el té todavía.*

*Julia: **No hay té, hay que esperar a hacer y tomar la sopa, primero.***

En el siguiente fragmento de intercambios (28) Agustín, (4 años, poblaciones urbano marginadas) recurre a la generalización sobre cómo tienen que patear la pelota los arqueros para anular la jugada de su compañero de juego.

*(28) Agustín (4 años, poblaciones urbano marginadas) juega con su amigo, Carlitos (4 años) a la pelota.*

*Carlitos: ¡Ahora la paso!*

*Agustín: ¡No, quiero pasarla, dale!*

*Carlitos: No, esperá, yo la paso!*

*Agustín: **¡No! Los jugadores** {se refiere a los arqueros} **no tienen que patear así parado, tiene que correr.** River corrió, River.*

También se consideraron como generalizaciones los enunciados que contienen construcciones impersonales con el pronombre se y que refieren a la actividad global del juego. En estos casos la referencia a la regla concreta queda implícita.

En el siguiente ejemplo (29) se ilustra este tipo particular de generalización.

(29) *Eduardo (4 años, poblaciones urbano marginadas) juega con su hermano Rodrigo (10 años) al metegol.*

*Rodrigo: Te falta tres gol para que gane, dejalo, dejale, vení, vení acá, yiovot a ganar.*

*Eduardo: **Así no se juega, así no se juega** (así no se juega).*

En una concepción amplia de la estrategia argumentativa de *Apelación a la autoridad* se han incluido en esta categoría los casos en los que los niños recurren a la intervención directa de una figura de autoridad para arbitrar en el conflicto y a aquellos casos en los que los niños refieren a una figura de autoridad como sostén de un argumento.

En los siguientes intercambios (30) y (31) se presentan situaciones en las que los niños apelan a la autoridad.

(30) *Canela, (4 años, sectores medios), juega con su hermana mayor Julieta, (6 años), a un juego de mesa que consiste en enganchar las piezas formando cadenas sin que se desarmen. La hermana mayor trata de quitarle algunas piezas a Canela.*

*Canela: {a Julieta} No me saques mis monitos **{a la mamá} Julieta me está sacando mis monitos.***

(30) *Catalina, (4 años, poblaciones urbano marginadas), juega con su hermana Victoria, (9 años), a la casita.*

*Victoria: Má, la Cati está agarrando la plancha.*

*Mamá: ¡Catalina!*

*Catalina: Toy (estoy) planchando.*

*Victoria: ¡Yo no juego má (más) con la Cati!*

*Catalina: **Má, má, má, má! ((se queja)).***

*Victoria: ¡No juguemo (juguemos) má (más)!*

*Catalina: ¡No, no!*

En el intercambio presentado previamente se produce un conflicto entre las niñas que hace que Victoria quiera abandonar el juego. Catalina recurre a la autoridad de la madre para persuadir a su hermana de que continúe jugando con ella.

La *Propuesta Alternativa* es una categoría que agrupa aquellos casos en los que los niños llegan a un acuerdo en torno a las posiciones enfrentadas en la disputa, y negocian la resolución de la diferencia ofreciendo una alternativa.

(31) *Rocío, (4 años, poblaciones urbano marginadas), juega con su amiga Ayelén, de 5 a la casita. Ayelén dramatiza el rol de madre y Rocío el de hija.*

*Rocío: Dale, dale (Quiere seguir jugando con el palo).*

*Ayelén: No, no juego más. ya es de noche Rocío. A dormir.*

*Rocío: Ah, dale.*

*Ayelén: A dormir. No quiero jugar más.*

***Rocío: Un ratito más.***

*Ayelén: Bueno, un ratito más.*

Tal como se observa en el registro presentado, frente a la indicación de Ayelén-madre de ir a dormir y la oposición de Rocío-hija, quien quiere continuar "jugando", Rocío propone una posición intermedia: que se extienda brevemente el momento de juego "un ratito más".

En la estrategia de *Cortesía* los niños recurren a diversos recursos de mitigación para lograr que su punto de vista sea aceptado. Entre ellos se observaron el uso de la pregunta, ruegos, modalizaciones y actos de habla indirectos. La elección de la pregunta como forma de mitigación se observó en varios casos en combinación con la forma “dale”.

En el siguiente fragmento de intercambios (32) Catalina recurre a la pregunta como estrategia de cortesía para mitigar la imposición del pedido de hojas-dinero a la observadora.

*(32) Catalina, (4 años, poblaciones urbano marginadas) juega con unas hojas. Simula que se trata de dinero. Incorpora a la observadora en su juego dramático, le pide dinero y en este momento interviene la madre para decirle que la observadora ya no tiene más dinero-hojas para darle.*

*Catalina: ¿Me da (hojas-dinero) un poco má (más)?*

*Observadora: ((hace gestos como si le estuviera dando plata)).*

*Catalina: ¿Me da (das) un poco má (más) al nene?*

*Mamá: No.*

*Catalina: ¿Me da (das) un poco má (más)?*

*Mamá:{a Catalina} Te dio mucho ya.*

*Catalina: Je, je (ríe) ¿Me da (das) un poco má (más)?*

*Observadora: No tengo más. Me quedo sin nada, eh. Tomá.*

*Catalina: Te voy a dar un papel.*

*Observadora: ¡Ay! Gracias.*

*Catalina: Tomá cinco pesos. Tomá cinco pesos. Chau.*

Por su parte, el fragmento de intercambios que se presenta a continuación (33) ilustra una situación en la que se recurre a la pregunta junto con la expresión “dale”.

*(33) Rocío, (4 años, poblaciones urbano marginadas),  
juega a la casita con su amiga, Ayelén, (5 años).*

*Ayelén: Depué (después) yo arreglo la cama.*

***Rocío: Ya me murié (morí).***

*Ayelén: Ahora xxx.*

***Rocío: Yo me murí (morí) ¿dale?***

*Ayelén: No.*

Por último, en la categoría de *Agresión verbal* se incluyeron los insultos, agresiones, burlas, etc., que surgen ante la oposición de dos puntos de vista. Los fragmentos de intercambios (34) y (35) ejemplifican situaciones en las que los niños apelan a la agresión verbal.

*(34) Lucía (4 años, sectores medios) juega con su  
hermana, Camila (9 años) y su tía a las cartas.*

*Observadora: ((tira una carta que cambia de color)) Azul.*

*Camila: Paso.*

***Lucía: ¡Ay! Qué mala que sos, qué mala que sos.***

*Observador: ¿Por qué?*

*Lucía: Porque sí.*

*(35) Eduardo (4 años, poblaciones urbano marginadas)  
juega al metegol con su hermano Rodrigo (10 años).*

*Comienzan a pelear. La madre interviene proponiendo  
una solución que es aceptada por Rodrigo y rechazada  
por Eduardo.*

*Madre: No peleen, porque el juego, les quito eh, Edu esto  
está roto cuando venga papá le vamos a pedir que ponga.*

*Eduardo: Noo (no).*

*Rodrigo: Sii (sí).*

***Eduardo: Puto.***

*Madre: Eduardo, yia (ya), basta.*

***Eduardo: Sí, puto.***

*Madre {a Eduardo} ¿Quién está hablando macanas?*

***Eduardo: Él es un puto.***

*Madre: Andá a traer la ojota Rodrigo. Andá a meter la boca, en la heladera.*

En el intercambio presentado precedentemente, el niño recurre a insultos para atacar la posición de su hermano.

Con el objeto de constatar si se observaban diferencias en las estrategias empleadas por los niños según su grupo social de procedencia, se emplearon procedimientos estadísticos.

#### **5.3.1.4. Análisis cuantitativo de las estrategias argumentativas utilizadas por los niños en las situaciones de juego según el grupo de procedencia social.**

##### ***Grupo social de procedencia y tipo de estrategia***

En la tabla 11 se presentan los estadísticos descriptivos correspondientes a las estrategias de argumentación y las meras expresiones de punto de vista para cada grupo social.

***Tabla 11. Medias y desvíos de estrategias con argumentación y expresión del punto de vista para cada grupo social de procedencia***

<b>Estadísticos descriptivos</b>				
	Grupo Social	Media	DE	N
de				

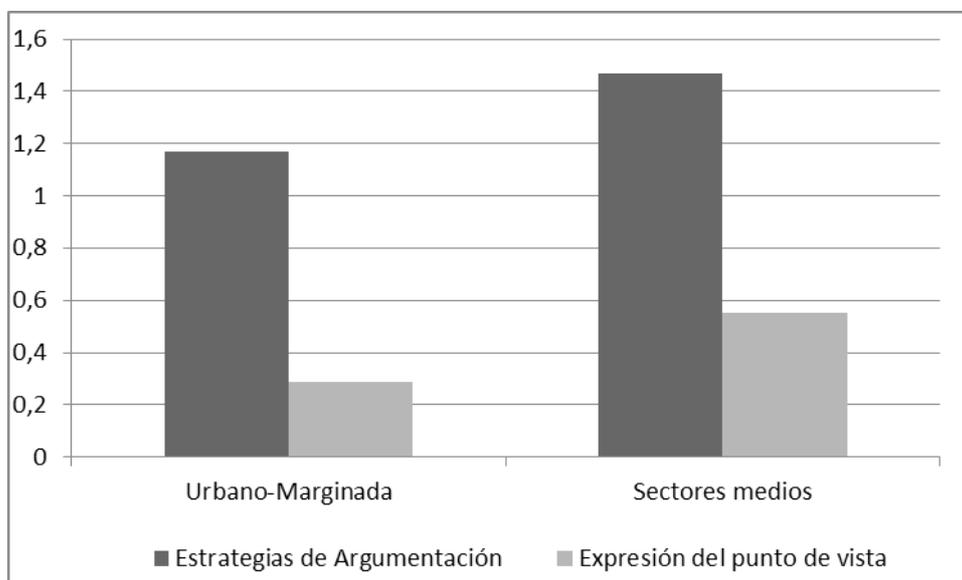
LOS CONTEXTOS DE CRIANZA DE NIÑOS PEQUEÑOS DE ENTORNOS SOCIOCULTURALES  
DIVERSOS

	procedencia			
<b>Estrategias argumentativas</b>	Poblaciones	1.17	.85	77
	urbano			
	marginadas			
	Sectores	1.47	1.29	149
	medios			
<b>Mera expresión de punto de vista</b>	Poblaciones	0.29	0.48	77
	urbano			
	marginadas			
	Sectores	0.38	0.55	149
	medios			

Para dar cuenta de la existencia de una interacción entre el grupo social (poblaciones urbano marginadas vs. sectores medios) y el tipo de estrategia (estrategia con argumento vs. mera expresión del punto de vista) se llevó a cabo un análisis mixto de varianza según el modelo ANOVA de dos factores fijos, intersujeto para la variable grupo social e intrasujeto para la variable tipo de estrategia. El análisis realizado no mostró un efecto de interacción entre el grupo social y el uso de una estrategia versus la expresión de punto de vista ( $F_{(1, 224)} = 1.07$ ,  $MSE = .99$ ,  $p = .30$ ). En cambio se detectaron diferencias significativas entre el tipo de estrategia ( $F_{(1, 224)} = 99.92$ ,  $MSE = .99$ ,  $p < .001$ ) y el grupo social ( $F_{(1, 224)} = 6.34$ ,  $MSE = .63$ ,  $p < .05$ ). Del primer análisis se desprende, que tanto los niños de sectores medios como de población urbano marginada, utilizan significativamente con mayor frecuencia estrategias de argumentación en comparación con la mera expresión del punto de vista. Por su parte, el segundo análisis muestra que los niños de sectores medios emplean significativamente más estrategias, tanto de argumentación como de expresión de punto de vista, en comparación con sus pares de grupos urbano marginados. La tabla 11 presenta los datos estadísticos descriptivos.

El gráfico 1 presenta un diagrama de barras que muestra los resultados de la expresión del punto de vista y estrategias de argumentación para cada uno de los grupos estudiados.

**Gráfico 1. Expresión del punto de vista y estrategias con argumentación según el grupo social de procedencia**



### **Grupo social y estrategias de disputa**

Con el propósito de estudiar diferencias entre los niños de distintos grupos sociales (poblaciones urbano marginadas vs. sectores medios) en cada una de las estrategias (Generalización, Descripción, Reiteración, Narración, Propuesta alternativa, Cortesía, Mostración, Agresión verbal, Apelación a la autoridad, y Anticipación) y en el total de ellas, se llevó a cabo un análisis de varianza según el modelo ANOVA de un factor fijo intersujetos. Primero, en la tabla 12, que se presenta a continuación, pueden observarse los estadísticos descriptivos para cada tipo de estrategia.

**Tabla 12. Medias y desvíos para estrategias de generalización, descripción, reiteración, narración, propuesta alternativa, cortesía, mostración, agresión verbal, apelación a la autoridad, anticipación, para grupo social de procedencia**

<b>Descriptivos</b>					
		<i>Media</i>	<i>DE</i>	<i>N</i>	<i>F</i>
<b>Estrategia de Generalización</b>	Poblaciones urbanas marginadas	.03	.16	77	2.70
	Sectores medios	.09	.31	149	
<b>Estrategia de Descripción</b>	Poblaciones urbanas marginadas	.06	.25	77	6.11*
	Sectores medios	.20	.45	149	
<b>Estrategia de Reiteración</b>	Poblaciones urbanas marginadas	.57	.55	77	1.68
	Sectores medios	.47	.56	149	
<b>Estrategia de Narración</b>	Poblaciones urbanas marginadas	.14	.35	77	0.90
	Sectores medios	.09	.37	149	
<b>Estrategia de Propuesta</b>	Poblaciones urbanas marginadas	.03	.16	77	0.56

LOS CONTEXTOS DE CRIANZA DE NIÑOS PEQUEÑOS DE ENTORNOS SOCIOCULTURALES DIVERSOS

<b>Alternativa</b>	s				
	Sectores medios	.05	.30	149	
<b>Estrategia de Cortesía</b>	Poblaciones urbano marginadas	.04	.19	77	1.76
	Sectores medios	.09	.34	149	
<b>Estrategia de Mostración</b>	Poblaciones urbano marginadas	.08	.27	77	0.51
	Sectores medios	.05	.23	149	
<b>Agresión verbal</b>	Poblaciones urbano marginadas	.05	.28	77	2.17
	Sectores medios	.01	.12	149	
<b>Apelación a la Autoridad</b>	Poblaciones urbano marginadas	.05	.22	77	2.93
	Sectores medios	.01	.12	149	
<b>Anticipación</b>	Poblaciones urbano marginadas	.12	.40	77	6.33*
	Sectores medios	.39	.91	149	
<b>Total de Estrategias</b>	Poblaciones urbano marginadas	1.45	.77	77	6.34*

LOS CONTEXTOS DE CRIANZA DE NIÑOS PEQUEÑOS DE ENTORNOS SOCIOCULTURALES DIVERSOS

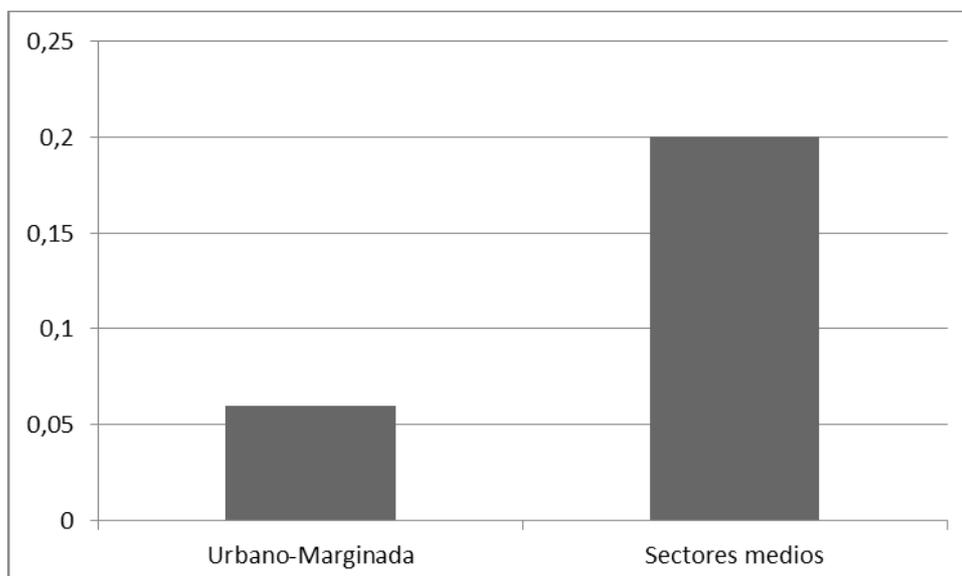
<b>Utilizadas</b>	s				
	Sectores medios	1.85	1.27	149	

\*  $p < .05$

El análisis de ANOVA realizado mostró diferencias estadísticamente significativas para las estrategias de Descripción  $F(1, 224) = 6.11$ ,  $MSE = .16$ ,  $p < .05$ ; Anticipación  $F(1, 224) = 6.33$ ,  $MSE = .60$ ,  $p < .05$  y para el total de las Estrategias consideradas conjuntamente  $F(1, 224) = 6.34$ ,  $MSE = 1.27$ ,  $p < .05$ . En los tres casos, el grupo de niños de sectores medios presentó una mayor y significativa cantidad en comparación con el grupo de niños de poblaciones urbano marginadas.

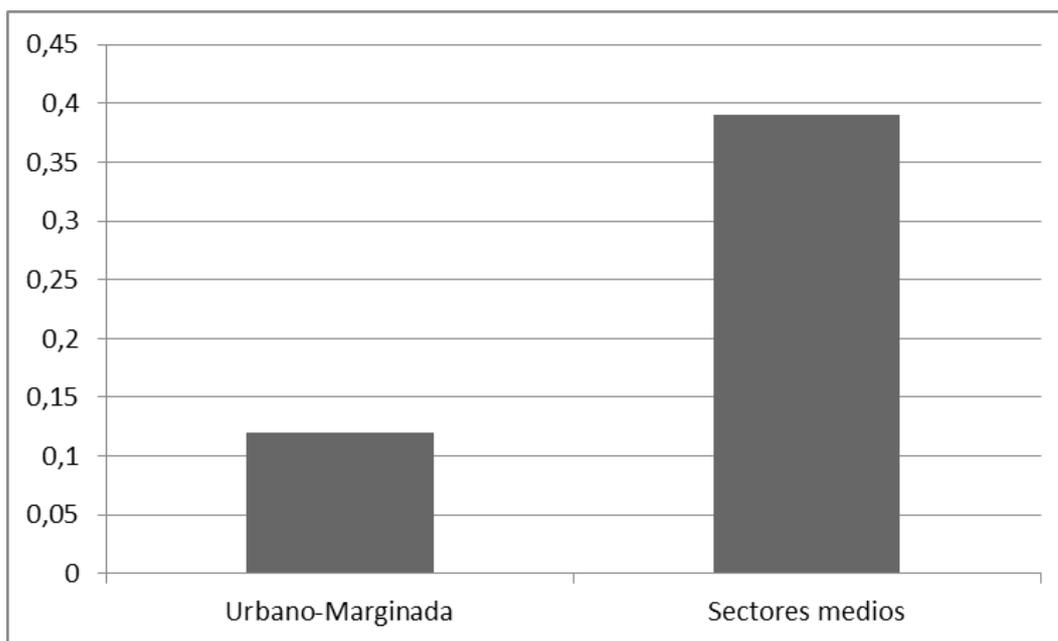
En los gráficos 2 y 3 se presentan las estrategias de descripción y anticipación respectivamente.

**Gráfico 2. Estrategias de descripción según grupo social de procedencia**



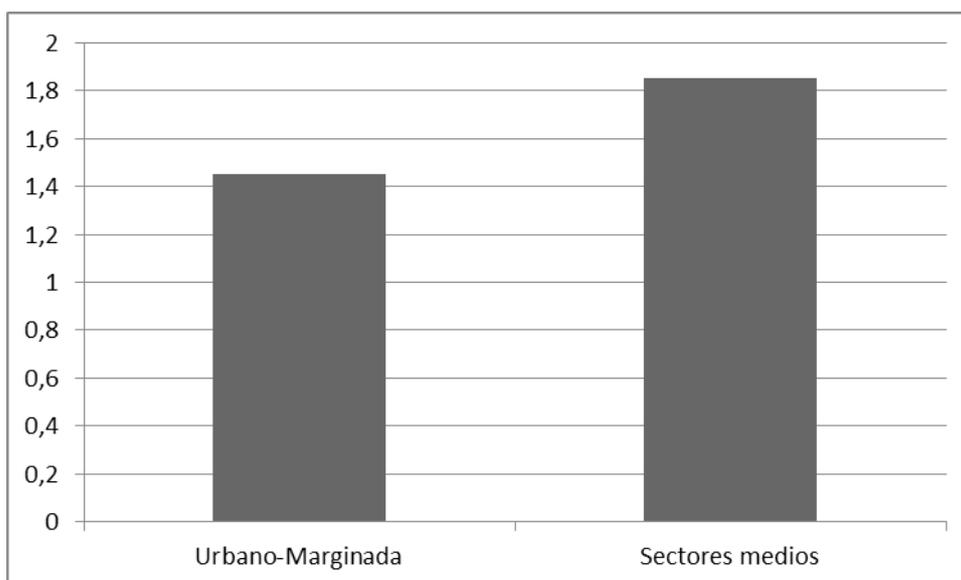
**Gráfico 3. Estrategias de anticipación según grupo social de procedencia**

LOS CONTEXTOS DE CRIANZA DE NIÑOS PEQUEÑOS DE ENTORNOS SOCIOCULTURALES DIVERSOS



En el gráfico 4 se presentan las diferencias entre los grupos sociales para las estrategias tomadas en su conjunto.

**Gráfico 4. Estrategias consideradas en su conjunto según grupo social de procedencia**



El análisis no detectó diferencias para las estrategias de Generalización ( $F(1, 224) = 2.70, MSE = .07, p = .10.$ ), Reiteración ( $F(1, 224) = 1.68, MSE = .31, p = .20.$ ), Narración ( $F(1, 224) = 0.90, MSE = .13, p = .34.$ ), Punto de vista ( $F(1, 224) = 1.70, MSE = .28, p = .19.$ ), Propuesta alternativa ( $F(1, 224) = 0.56, MSE = .07, p = .45.$ ), Cortesía ( $F(1, 224) = 1.76, MSE = .09, p = .19.$ ), Mostración ( $F(1, 224) = 0.51, MSE = .06, p = .47.$ ), Agresión verbal ( $F(1, 224) = 2.17, MSE = .04, p = .14.$ ) y Apelación a la autoridad ( $F(1, 224) = 2.93, MSE = .03, p = .09.$ ).

### ***El grupo social y el tipo de juego en cada tipo de estrategia***

Con el propósito de estudiar el efecto de interacción entre el grupo social y el tipo de juego en cada una de las estrategias identificadas en las disputas, se llevó a cabo un análisis de varianza según el modelo ANOVA de dos factores fijos intersujetos, tomando como variables independientes el grupo social (poblaciones urbano marginadas vs. sectores medios) y el tipo de juego (dramático vs. reglado). A continuación se presenta el análisis para cada una de las estrategias estudiadas.

### ***Estrategia de Generalización***

En la Tabla 13 se presentan los estadísticos descriptivos para la estrategia de generalización, en función del grupo social de procedencia y el tipo de juego: dramático o de reglas.

***Tabla 13. Medias y desvíos para la estrategia de generalización según grupo social de procedencia y tipo de juego***

<b>Estadísticos descriptivos</b>				
<b>Grupo</b>	<b>Tipo de</b>	<b>Media</b>	<b>DE</b>	<b>N</b>
<b>Social Poblacion es</b>	Juego			
	Juego reglado	.04	.20	48

LOS CONTEXTOS DE CRIANZA DE NIÑOS PEQUEÑOS DE ENTORNOS SOCIOCULTURALES DIVERSOS

<b>urbano</b>	Juego	.00	.00	29
<b>marginadas</b>	dramático			
<b>Sectores medios</b>	Juego	.07	.26	43
	reglado			
	Juego	.09	.32	101
	dramático			

Al analizar la estrategia de generalización, no se observaron efectos de interacción entre grupo social y tipo de juego  $F(1, 217) = 0.61$ ,  $MSE = .07$ ,  $p = .44$ , como tampoco diferencias significativas por el tipo de juego  $F(1, 217) = 0.08$ ,  $MSE = .07$ ,  $p = .78$ , ni por grupo social  $F(1, 217) = 2.26$ ,  $MSE = .07$ ,  $p = .13$ . En la Tabla 13. se presentan los datos estadísticos descriptivos.

### ***Estrategia de Descripción***

En la Tabla 14 se presentan los estadísticos descriptivos para la estrategia de descripción, según el grupo social de procedencia y el tipo de juego: dramático o de reglas.

En relación con la estrategia de descripción, tampoco se observan efectos de interacción entre el grupo social y el tipo de juego  $F(1, 217) = 0.06$ ,  $MSE = .15$ ,  $p = .81$ , ni diferencias significativas por el tipo de juego  $F(1, 217) = 0.02$ ,  $MSE = .15$ ,  $p = .90$ , pero sí se observan diferencias significativas por grupo social  $F(1, 217) = 5.22$ ,  $MSE = .15$ ,  $p < .05$ . Los niños de grupo social medio recurren en mayor medida a esta estrategia.

***Tabla 14. Medias y desvíos para la estrategia de descripción según grupo social de procedencia y tipo de juego***

<b>Estadísticos descriptivos</b>				
<b>Grupo Social</b>	<b>Tipo de Juego</b>	<i>Media</i>	<i>DE</i>	<i>N</i>

LOS CONTEXTOS DE CRIANZA DE NIÑOS PEQUEÑOS DE ENTORNOS SOCIOCULTURALES  
DIVERSOS

<b>Poblaciones</b>	Juego reglado	.06	.24	48
<b>urbano</b>	Juego dramático	.07	.26	29
<b>marginadas</b>				
<b>Sectores</b>	Juego reglado	.21	.47	43
<b>Medios</b>	Juego dramático	.19	.44	101

### ***Estrategia de Reiteración***

En la Tabla 15 se presentan los estadísticos descriptivos para la estrategia de reiteración, según el grupo social de procedencia y el tipo de juego: dramático o de reglas.

**Tabla 15. Medias y desvíos para la estrategia de reiteración según grupo social de procedencia y tipo de juego**

<b>Estadísticos descriptivos</b>					
<b>Grupo</b>	<b>Tipo</b>	<b>de</b>	<b>Media</b>	<b>DE</b>	<b>N</b>
<b>Social</b>	Juego				
	Juego		.56	.58	48
<b>urbano</b>	reglado				
	Juego		.59	.50	29
<b>marginada</b>	dramático				
	Juego		.42	.55	43
<b>Medios</b>	reglado				
	Juego		.49	.56	101
	dramático				

En relación con la estrategia de reiteración, el análisis de varianza no detectó efectos de interacción entre el grupo social y el tipo de juego  $F(1, 217) = 0.07$ ,  $MSE = .31$ ,  $p = .80$ . Tampoco identificó diferencias significativas por el tipo de

juego  $F(1, 217) = 0.30$ ,  $MSE = .31$ ,  $p = .58$ , ni diferencias significativas por grupo social  $F(1, 217) = 2.21$ ,  $MSE = .31$ ,  $p = .14$ .

### ***Estrategia de Narración***

En la Tabla 16 se presentan los estadísticos descriptivos para la estrategia de narración, atendiendo al grupo social de procedencia y al tipo de juego: dramático o de reglas.

***Tabla 16. Medias y desvíos para los tipos de juegos según grupo social de procedencia***

<b>Estadísticos descriptivos</b>				
<b>Grupo</b>	<b>Tipo de Juego</b>	<i>Media</i>	<i>DE</i>	<i>N</i>
<b>Social Poblaciones urbanas marginadas</b>	Juego reglado	.19	.39	48
	Juegos dramáticos	.07	.26	29
<b>Sectores medios</b>	Juego reglado	.14	.41	43
	Juegos dramáticos	.08	.37	101

Con respecto a la estrategia de narración, el análisis no detectó efectos de interacción entre el grupo social y el tipo de juego  $F(1, 217) = 0.28$ ,  $MSE = .14$ ,  $p = .60$ , como tampoco diferencias significativas por el tipo de juego  $F(1, 217) = 2.64$ ,  $MSE = .14$ ,  $p = .11$ , ni diferencias por grupo social  $F(1, 217) = 0.12$ ,  $MSE = .14$ ,  $p = .73$ .

### ***Propuesta Alternativa***

En la Tabla 17 se presentan los estadísticos descriptivos para la estrategia de propuesta alternativa, según el grupo social de procedencia y el tipo de juego: dramático o de reglas.

**Tabla 17. Medias y desvíos para la estrategia de propuesta alternativa tipo de juego y grupo social de procedencia**

<b>Estadísticos descriptivos</b>				
<b>Grupo Social</b>	Tipo de Juego	<i>Media</i>	<i>DE</i>	<i>N</i>
<b>Poblaciones urbano marginadas Sectores medios</b>	Juego reglado	.00	.00	48
	Juego dramático	.07	.26	29
	Juego reglado	.07	.26	43
	Juego dramático	.05	.33	101

En el caso de la estrategia de propuesta alternativa, tampoco se detectaron efectos de interacción entre el grupo social y el tipo de juego  $F(1, 217) = 1.17$ ,  $MSE = .07$ ,  $p = .26$ . No se observan diferencias significativas por el tipo de juego  $F(1, 217) = 0.38$ ,  $MSE = .07$ ,  $p = .54$ , ni por grupo social  $F(1, 217) = 0.40$ ,  $MSE = .07$ ,  $p = .53$ .

### ***Estrategia de Cortesía***

En la Tabla 18 se presentan los estadísticos descriptivos para la estrategia de cortesía, considerando el grupo social de procedencia y el tipo de juego: dramático o de reglas.

**Tabla 18. Medias y desvíos para la estrategia de cortesía según tipos de juegos y grupo social de procedencia**

<b>Estadísticos descriptivos</b>				
----------------------------------	--	--	--	--

LOS CONTEXTOS DE CRIANZA DE NIÑOS PEQUEÑOS DE ENTORNOS SOCIOCULTURALES DIVERSOS

<b>Grupo Social</b>	Tipo de Juego	<i>Media</i>	<i>DE</i>	<i>N</i>
<b>Poblaciones urbano</b>	Juego reglado	.02	.14	48
	Juego dramático	.07	.26	29
<b>marginadas Sectores medios</b>	Juego reglado	.07	.34	43
	Juego dramático	.11	.34	101

El análisis no identifica, en el caso de la estrategia de cortesía, efectos de interacción entre grupo social y tipo de juego  $F(1, 217) = 0.01$ ,  $MSE = .09$ ,  $p = .92$ . Tampoco se observan diferencias significativas por el tipo de juego  $F(1, 217) = 0.96$ ,  $MSE = .09$ ,  $p = .33$ , ni diferencias por grupo social  $F(1, 217) = 1.00$ ,  $MSE = .09$ ,  $p = .32$ .

### ***Estrategia de Mostración***

En la Tabla 19 se presentan los estadísticos descriptivos para la estrategia de mostración, según el grupo social de procedencia y el tipo de juego: dramático o de reglas.

***Tabla 19. Medias y desvíos para la estrategia de mostración según tipos de juegos y grupo social de procedencia***

<b>Estadísticos descriptivos</b>				
<b>Grupo Social</b>	Tipo de Juego	<i>Media</i>	<i>DE</i>	<i>N</i>
<b>Poblaciones urbano</b>	Juego reglado	.06	.24	48
	Juego dramático	.10	.31	29
<b>marginadas Sectores medios</b>	Juego reglado	.05	.21	43
	Juego dramático	.05	.22	101

El análisis de varianza llevado a cabo a partir de los puntajes obtenidos en relación con el empleo de la estrategia de mostración no detectó efectos de interacción entre el grupo social y el tipo de juego  $F(1, 217) = 0.29$ ,  $MSE = .06$ ,  $p = .59$ . Tampoco se identificaron diferencias significativas por el tipo de juego  $F(1, 217) = 0.39$ ,  $MSE = .06$ ,  $p = .53$ , ni diferencias según el grupo social  $F(1, 217) = 0.99$ ,  $MSE = .06$ ,  $p = .32$ .

### **Agresión Verbal**

En la Tabla 20 se presentan los estadísticos descriptivos para la estrategia de agresión verbal, según el grupo social de procedencia y el tipo de juego: dramático o de reglas.

**Tabla 20. Medias y desvíos para la estrategia de agresión verbal según tipos de juegos y grupo social de procedencia.**

<b>Estadísticos descriptivos</b>				
<b>Grupo Social</b>	<b>Tipo de Juego</b>	<i>Media</i>	<i>DE</i>	<i>N</i>
<b>Poblaciones urbano marginadas</b>	Juego reglado	.06	.32	48
	Juego dramático	.03	.19	29
<b>Sectores medios</b>	Juego reglado	.05	.21	43
	Juego dramático	.00	.00	101

En relación con la estrategia de agresión verbal, el análisis no detectó efectos de interacción entre el grupo social y el tipo de juego  $F(1, 217) = 0.11$ ,  $MSE = .04$ ,  $p = .74$ . Tampoco se observaron diferencias por el tipo de juego  $F(1, 217) = 1.77$ ,  $MSE = .04$ ,  $p = .18$ , ni según el grupo social  $F(1, 217) = 0.81$ ,  $MSE = .04$ ,  $p = .37$ .

### **Apelación a la Autoridad**

En la Tabla 21 se presentan los estadísticos descriptivos para la estrategia de apelación a la autoridad, según el grupo social de procedencia y el tipo de juego: dramático o de reglas.

**Tabla 21. Medias y desvíos para la estrategia de apelación a la autoridad según tipos de juegos y grupo social de procedencia**

<b>Estadísticos descriptivos</b>					
<b>Grupo</b>	Tipo	de	<i>Media</i>	<i>DE</i>	<i>N</i>
<b>Social</b>	Juego				
	Juego		.04	.20	48
<b>Poblacione</b>	reglado				
	Juego		.07	.26	29
<b>s</b>	dramático				
	Juego		.05	.21	43
<b>urbano</b>	reglado				
	Juego		.00	.00	101
<b>marginadas</b>	dramático				
	Juego				
<b>Sectores</b>	reglado				
	Juego				
<b>medios</b>	dramático				
	Juego				

El análisis de varianza realizado a partir de los resultados obtenidos en el caso de la estrategias de apelación a la autoridad no permitió identificar efectos significativos de interacción entre el grupo social y el tipo de juego  $F(1, 217) = 2.35$ ,  $MSE = .03$ ,  $p = .13$ . Tampoco se identificaron diferencias en función del tipo de juego  $F(1, 217) = 0.16$ ,  $MSE = .03$ ,  $p = .69$ , ni diferencias por grupo social  $F(1, 217) = 1.77$ ,  $MSE = .03$ ,  $p = .18$ .

### **Estrategia de Anticipación**

En la Tabla 22 se presentan los estadísticos descriptivos para la estrategia de anticipación, según el grupo social de procedencia y el tipo de juego: dramático o de reglas.

**Tabla 22. Medias y desvíos para la estrategia de anticipación según tipos de juegos y grupo social de procedencia**

<b>Estadísticos descriptivos</b>				
<b>Grupo Social</b>	Tipo de Juego	<i>Media</i>	<i>DE</i>	<i>N</i>
<b>Poblaciones urbano marginadas</b>	Juego reglado	.15	.46	48
	Juego dramático	.07	.26	29
<b>Sectores Medios</b>	Juego reglado	.12	.32	43
	Juego dramático	.52	1.05	101

En relación con la estrategia de anticipación, el análisis de varianza detectó un efecto de interacción entre grupo social y tipo de juego  $F(1, 217) = 4.53$ ,  $MSE = .59$ ,  $p < .05$ . Los análisis post-hoc, utilizando la prueba de contraste de Bonferroni mostraron que en el grupo social de niños de poblaciones urbano marginadas no se observan diferencias significativas en el uso de esta estrategia en el juego reglado en comparación con el juego dramático, mientras que en el grupo de sectores medios el uso de esta estrategia en el juego dramático es significativamente mayor en comparación con el juego reglado ( $p < .05$ ). Se observa, asimismo, que ambos grupos sociales no difieren significativamente en el uso de esta estrategia en el juego reglado entre los grupos sociales. Pero en el juego dramático el grupo de niños de sectores medios presenta un uso significativamente mayor de esta estrategia en comparación con el grupo de poblaciones urbano marginadas ( $p < .05$ ).

**Total de estrategias utilizadas**

En la Tabla 23 se presentan los estadísticos descriptivos para el total de estrategias consideradas conjuntamente, según el grupo social de procedencia y el tipo de juego: dramático o de reglas.

**Tabla 23. Medias y desvíos para el conjunto total de las estrategias de argumentación empleadas según tipos de juegos y grupo social de procedencia**

<b>Estadísticos descriptivos</b>				
<b>Grupo Social</b>	Tipo de Juego	<i>Media</i>	<i>DE</i>	<i>N</i>
<b>Poblaciones urbano marginadas</b>	Juego reglado	1.50	0.88	48
	Juego dramático	1.38	0.56	29
<b>Sectores medios</b>	Juego reglado	1.70	0.94	43
	Juego dramático	1.94	1.40	101

Al analizar en conjunto el total de las estrategias utilizadas, el análisis de varianza no mostró efectos de interacción entre el grupo social y el tipo de juego  $F(1, 217) = 1.17$ ,  $MSE = 1.28$ ,  $p = .28$ , tampoco diferencias significativas por el tipo de juego  $F(1, 217) = 0.13$ ,  $MSE = 1.28$ ,  $p = .72$ , pero sí, diferencias significativas por grupo social  $F(1, 217) = 5.09$ ,  $MSE = 1.28$ ,  $p < .05$ . Los niños de sectores medios presentan mayor cantidad de estrategias en comparación con los niños de poblaciones urbano marginadas.

## 6. Discusión

El resultado del análisis de las situaciones registradas en los hogares de ambos grupos sociales mostró que tanto los niños de sectores medios como los niños de poblaciones urbano marginadas participan de distintos tipos de juegos - de plaza, videojuegos (en la computadora o con "joysticks"), reglados

(cartas, memotest, juegos con tableros, palitos chinos, dominó, rompecabezas), de construcciones tipo bloques, encastre o armados en papel, dramáticos o de roles y tradicionales (escondida, gallito ciego, figuritas, mancha, pan y queso, pato ñato, rayuela, tibio frío caliente, veo veo, pelota, elástico, sogá, bolitas metegol). Entre estas situaciones, los juegos de tipo dramático son los más frecuentes en los hogares de los dos grupos estudiados. Ello corrobora la preeminencia del juego dramático a esta edad, señalada ya, entre otros, por Elkonin (1980; Nelson, 1996; Ortega, 1994; Seidman, Nelson y Gruendel, 1986). Cabe mencionar que pese a que en ambos grupos sociales se observan los mismos tipos de juegos, se identifican, sin embargo, diferencias entre ellos en relación con la cantidad de situaciones en las que uno y otro grupo de niños tienen la oportunidad de participar. En efecto, en un mismo período de tiempo se han registrado casi el doble de situaciones de juego en los hogares de sectores medios que en los hogares de poblaciones urbano marginadas.

En relación con el juego dramático, el análisis inductivo realizado por medio del Método Comparativo Constante (Glaser y Strauss, 1964) permitió elaborar categorías de distintos tipos de juegos dramáticos, atendiendo a cómo el lenguaje contribuye a configurar el plano ficcional que, precisamente, caracteriza a este tipo de juego. A diferencia del sistema de categorías elaborado por Engel (2005) que conceptualiza dos formas diferentes de juego dramático - el mundo de “lo que es” (whatis) basado en eventos de la vida cotidiana, y el del “y si” (whatif), que instauro un mundo de lo implausible o fantástico-, el análisis del juego dramático realizado en la presente tesis permitió distinguir tres tipos de situaciones que se despliegan a partir del uso por parte de los niños de diferentes recursos discursivos para crear un plano ficcional que se diferencia de la realidad: 1) situaciones en la que el o los niños se manejan simultáneamente en 2 planos de realidad (el mundo ficcional del juego y el mundo real) que se elaboran y distinguen claramente por medio de recursos lingüísticos y discursivos; 2) situaciones en las que por medio de muñecos la realidad ficcional se construye a través de acciones y lenguaje contextualizado en “el aquí y el ahora” de la situación lúdica y 3) situaciones en

las que el o los niños se sitúan en un mundo ficcional sin establecer distinciones, ni señalar vínculos entre las actividades y los objetos del juego y los de la realidad.

En los 3 tipos de situaciones de juego dramático, aunque con una preeminencia mayor en el primer tipo, los niños recurren a recursos discursivos (construcciones causales con “porque”; construcciones de finalidad con “para que”; cláusulas incluidas adjetivas y sustantivas para describir objetos, personajes y situaciones y secuencias instructivas). Como se ha mostrado en un número importante de investigaciones previas el dominio y uso de estilo discursivo es fundamental en el proceso de alfabetización (Dickinson y colabs., 2004; Michaels, 1988, Pellegrini, 1985; Snow, 1983, entre otros).

La importancia de estos distintos tipos de juego dramático radica en que el lenguaje y el juego mantienen una relación bidireccional (Nelson, 1996, 2007; Seidman, Nelson y Gruendel, 1986). Por una parte, el juego se sostiene por medio del uso del lenguaje en la interacción social. Por otra parte, dado que el juego demanda el empleo por parte de los niños de recursos lingüísticos de mayor complejidad para construir una realidad ficcional estas situaciones brindan a los niños la oportunidad para el desarrollo lingüístico y discursivo. En efecto, investigaciones previas con niños de sectores medios, han mostrado que las características propias del juego promueven el desarrollo del discurso narrativo y el uso del lenguaje explícito descontextualizado, con lenguaje y sintaxis complejas, tales como aquellas que caracterizan a la escritura (Bruner, 1986; Howe y colabs.; 2005; Pellegrini, 1985; Dickinson y colabs., 2004; Rosemberg, 2002; Snow, 1983, entre otros).

El análisis realizado en la presente investigación de tesis puso, asimismo, de manifiesto las diferencias que se observan en los recursos lingüísticos y discursivos empleados por los niños durante el juego en función del grupo social y el tipo de juego. En efecto, se identificaron diferencias en la cantidad de recursos lingüísticos usados por los niños, tales como frases verbales de

obligación, proposiciones incluidas adjetivas; emisiones con conectores “porque”, construcciones de finalidad con “para que”, proposiciones subordinadas sustantivas para construir un marco ficcional. Todos estos recursos que contribuyen a desplegar el guión y a hacer avanzar la acción narrativa implican, por parte de los niños, el uso de un estilo de lenguaje explícito y descontextualizado, que caracteriza a la prosa escrita. (Bruner, 1986; Chall y Dale, 1995; Dickinson, 2001; Dickinson, St. Pierre y Pettengil; 2004; Howe, y colabs., 2005; Manrique y Rosemberg, 2009; Michaels, 1988; Nelson, 1996; Pellegrini, 1985; Rosemberg, 2002, 2008; Seidman y colabs., 1986)

Los resultados del análisis de las situaciones de juego también mostraron que en las situaciones de juego los niños de ambos grupos sociales recurren a diferentes estrategias de argumentación para resolver las disputas que se producen en el marco de las situaciones lúdicas. Estas estrategias de distinto nivel de complejidad son empleadas por los niños para sostener sus posiciones y persuadir a sus compañeros de juego de llevar a cabo determinadas acciones -reiteración, narración, anticipación, mostración, descripción, generalización, propuesta alternativa, cortesía, y agresión verbal- combinadas con estrategias no verbales-. Los niños de sectores medios usan con mayor frecuencia que sus pares que viven en poblaciones urbano marginadas estrategias que involucran la descripción de la situación presente y la anticipación de una situación futura, en el juego de tipo dramático y en el juego reglado; que involucran el uso de un estilo de lenguaje descontextualizado

Cabe señalar, por último, que la presencia de numerosas situaciones lúdicas en las que en las disputas los niños pequeños esgrimen estrategias argumentativas de distinto tipo y elaboración muestra que el juego dramático constituye un marco propicio para el desarrollo de habilidades argumentativas (ZadunaisnkyElhrich y Blum-Kulka, 2010). Aún cuando los niños de sectores medios presentan un mayor número de estrategias argumentativas de descripción y anticipación, tanto en los hogares de este grupo social como en

los hogares de poblaciones urbano marginadas son más las situaciones registradas en las que los niños esgrimen argumentos para sostener sus puntos de vista que las situaciones en las que sólo expresan su punto de vista. De este modo, los segmentos de interacción registrados en ambos grupos sociales, y analizados en la presente investigación de tesis dan cuenta de las diversas formas mediante las cuales los niños sostienen sus puntos de vista en disputas en el marco de situaciones de juego. Los datos vienen a confirmar la posición presentada en las investigaciones antecedentes (Cobb-More, Danby y Farrel, 2009; Stein y Albro, 2001; Zadunaisky Elhrich y Blum-Kulka, 2010) acerca del despliegue temprano de habilidades argumentativas en niños pequeños.

## **CAPÍTULO 6:**

**Las situaciones de comida en los hogares de sectores medios y de poblaciones urbano marginadas**

---

## **CAPÍTULO 6: Las situaciones de comida en los hogares de sectores medios y de poblaciones urbano marginadas**

### **6.1. Introducción**

El objetivo de este capítulo es presentar el análisis comparativo de las situaciones de comida de las que participan niños de 4 años sectores medios y de niños que viven en poblaciones urbano marginadas en el hogar y la comunidad. En algunos casos, los niños de este último grupo asistían a comedores comunitarios.

En este capítulo se toman como referencia trabajos antecedentes que atendieron a diferentes aspectos de las situaciones de comida familiar (Brumark, 2003; Ely, Gleason, MacGibbon y Zaretsky, 2001; Fivush, Bohanek, Robertson y Duke, 2003; Hudson, 2006; Lucariello y Nelson, 1987; Ochs, Smith y Taylor, 1989; Snow y Beals, 2006; Thomas-Lepore, Bohanek, Fivush y Duke, 2004) mencionados en los antecedentes presentados en el Capítulo 1 de esta tesis. Este estudio se diferencia de los trabajos previos en tanto que plantea un análisis comparativo de algunos aspectos de la interacción en las situaciones de comida que se producen en las familias que viven en poblaciones urbano marginadas y en los hogares de sectores medios. Una primera parte del análisis atiende a aspectos referidos a la estructura de la situación de comida: quién inicia, quién regula, los participantes, los temas de conversación. La segunda parte del capítulo, considera las narrativas que producen los niños y los interlocutores, y centra el análisis en el tipo de narrativa, en la temporalidad de la misma, en quién la regula y en los recursos lingüísticos empleados para producir las narrativas.

En el análisis de las narrativas se retoman las investigaciones centradas en la construcción de narraciones infantiles con niños de sectores medios (Hernández Pina, 1984; López Ornat 1994) y con niños de diferentes grupos

socioculturales (Michaels (1988) y de Rosemberg, Silva y Stein (2011). En estos trabajos se ha mostrado que los adultos suelen colaborar con la organización causal y temporal de las narrativas de los niños influyendo en cómo los niños elaboran las narraciones.

En este marco conceptual el presente estudio describe y analiza, cualitativa y cuantitativamente, las situaciones de comida de las que participan los niños de los dos grupos estudiados, atendiendo específicamente a:

- a) El tipo de situaciones de comida de las que participan los niños y su estructura (quién inicia, quién regula, los participantes, los temas de conversación).
- b) Las narrativas que producen los niños durante las situaciones de comida, considerando el tipo de narrativa, la temporalidad de la narrativa, la regulación de las narrativas y los recursos lingüísticos empleados para producir las narrativas.
- c) Las narrativas que producen los interlocutores durante las situaciones de comida considerando el tipo de narrativa, la temporalidad de la narrativa, los recursos lingüísticos empleados para producir las narrativas.

## **6.2. Procedimientos metodológicos**

### **6.2.1. Las situaciones analizadas**

Se analizaron 157 situaciones de comida -desayuno, almuerzo merienda y cena-, 77 en los hogares de sectores medios y 80 en los de sectores urbanos marginados.

Se tomó como unidad de análisis a la situación de comida que se producía en el hogar, o en el comedor comunitario incluyendo a todos los participantes en la interacción. Para lograr una aproximación ecológica a las situaciones, no se proporcionó a las familias ningún tipo de pautas durante las observaciones.

### **6.2.2. Obtención de la información empírica**

La recolección de datos se llevó a cabo mediante observaciones registradas por medio de audio de la interacción verbal- de cada una de las situaciones de comida de las que participaron los niños en su medio familiar y comunitario durante 12 horas distribuidas en 3 ó 4 días. Para este trabajo se seleccionaron las situaciones de comida en las que participaron los niños de ambos grupos sociales -sectores medios y urbano marginados- junto con sus padres, hermanos y otros familiares o cuidadores que interactuaban con ellos.

Las grabaciones fueron transcritas para su análisis. Los registros de audio fueron complementados con registros escritos acerca de otros rasgos (interacciones kinésicas, gestuales, disposición espacial de los participantes, entre otros) presentes en las situaciones de comida.

A los participantes -adultos y niños mayores- se les solicitó que realizaran las actividades que cotidianamente se producían en el hogar de la manera habitual. El observador respondía a los comentarios del niño y de sus familiares, pero no promovía conversaciones ni actividades específicas.

### **6.2.3. Análisis de la información empírica**

Para el análisis cualitativo de las situaciones de comida se recurrió al Método Comparativo Constante (Strauss y Corbin, 1991) con el fin de elaborar categorías que dieran cuenta de los tipos de situaciones de comida y de su estructura. Las categorías elaboradas dan cuenta de la estructura de la situación -los participantes, quién y cómo se inicia la situación, las formas que adquiere su regulación-, de los conocimientos que se ponen en juego en ella y del grado de superposición de la situación de comida con otras actividades que se producen en simultáneo.

En el análisis también se atendió a las narrativas que se producían durante las comidas, tanto por los niños como por sus interlocutores.

Se tomó como unidad de análisis la narrativa de los niños y sus interlocutores,

compuesta por al menos dos intervenciones (Labov, 1974) durante situaciones de comida que se desarrollaban en el hogar.

Con respecto al análisis de las narraciones se elaboraron categorías referidas al tipo de narración que se producía -narración de información, como evidencia en una argumentación y narración como construcción de significado compartido-. Se identificaron las siguientes categorías: argumentación, información y construcción de significado compartido. Las narrativas de argumentación son producidas por el niño o su interlocutor para sostener sus puntos de vista; las narrativas de información son generadas para proveer información sobre un evento pasado, presente o futuro; y las de construcción de significado compartido se diferencian de las narrativas de información en que proveen información conocida por los participantes de la interacción y tienen como objetivo crear un contexto común entre ellos. Asimismo se distinguieron aquellas narrativas autorreguladas de las heterorreguladas y aquellas narrativas referidas a eventos pasados de las referidas a eventos presentes y a los sucesos futuros. Asimismo se identificaron los recursos lingüísticos, -términos temporales, causales y consecutivos- que integraban las narrativas.

Se analizó la distribución en el corpus de algunas de las categorías elaboradas referidas a los aspectos mencionados con el fin de realizar un análisis comparativo entre ambos grupos. En efecto, el análisis cuantitativo atendió a las diferencias entre los 2 grupos sociales considerados en relación con los distintos tipos de narrativas, la temporalidad del evento narrado, la regulación de la narración y el empleo de recursos lingüísticos -términos temporales y términos causales y consecutivos-. Para el análisis de los términos temporales, causales y consecutivos se elaboraron índices que dan cuenta de la cantidad de términos por narrativa para cada uno de los grupos estudiados.

### **6.3. Resultados**

Durante las observaciones en los hogares de poblaciones urbano marginadas y de sectores medios se observaron los siguientes cuatro tipos de situaciones de comida: desayuno, almuerzo merienda y cena: 77 en los hogares de sectores medios y 80 en los de sectores urbanos marginados. Cabe señalar una particularidad que se produce en las poblaciones urbano marginadas: el 11% de las situaciones de comida de las que participan los niños de este grupo se desarrollan en comedores comunitarios. Más de la mitad de las situaciones registradas son situaciones de merienda. (71,4% en los hogares de sectores medios y 51,8% en los hogares de poblaciones urbano marginadas). Estos datos se presentan en la Tabla 1.

En relación con las personas que inician las situaciones de comida en ambos grupos se observa que los adultos son los que ocupan ese papel de manera predominante (75,3% en sectores medios versus 65% en poblaciones urbano marginadas). En los dos grupos observados, un pequeño porcentaje de los niños da comienzo a la situación de comida (en poblaciones urbano marginadas 11,3% y 10,4% en hogares de sectores medios). También se han observado situaciones en las que otro niño es el que inicia la situación: 6,3% de situaciones en los hogares de poblaciones urbano marginadas y 1,3% en los hogares de sectores medios. Estos datos se presentan en la Tabla 1.

**Tabla 1. Quién inicia las situaciones de comida de las que participan los niños según su grupo social de procedencia**

Quién inicia	Poblaciones urbano	Sectores
	marginadas	medios
Niño mayor	11,3%	10,4%
Niño de igual o menor edad	0%	1,3%
Niño de mayor edad	6,3%	1,3%
Adulto	65%	75,3%
No se sabe quién inicia la situación	17,5%	11,7%
<b>Total</b>	<b>100% (77)</b>	<b>100% (80)</b>

En cuanto a la regulación de las situaciones, en los hogares de ambos grupos sociales las situaciones de comida son predominantemente heterorreguladas (86,3% en poblaciones urbano marginadas versus 89,6% en sectores medios). Mientras que el 10,4% de las situaciones de sectores medios es regulada de modo compartido, esta proporción es de 6,3% en los hogares de poblaciones urbano marginadas. La regulación autónoma de las situaciones de comida es inexistente en los hogares de sectores medios y menor al 10% entre los pequeños de hogares de poblaciones urbano marginadas. Estos datos referidos a la regulación de las situaciones se presentan en la Tabla 2.

**Tabla 2. Regulación de las situaciones de comida de las que participan los niños según su grupo social de procedencia**

<b>Regulación</b>	<b>Poblaciones urbano marginadas</b>	<b>Sectores medios</b>
Autónoma	7,5%	0%
Heterónoma	86,3%	89,6%
Compartida	6,3%	10,4%
<b>Total</b>	<b>100% (77)</b>	<b>100% (80)</b>

Tanto en los hogares de poblaciones urbano marginadas como en los de sectores medios la estructura de interacción más frecuente es aquella en las que interactúan 3 ó 4 participantes (en los hogares de sectores medios, 79,2% y en los de poblaciones urbano marginadas, 46,3%), la segunda más frecuente es la que se constituye por 5 ó 6 participantes (en los hogares de sectores medios, 35% y en los de poblaciones urbano marginadas, 13%), El porcentaje de situaciones constituidas por dos integrantes es de 6,5% en los grupos medios y de 3,8% en las poblaciones urbano marginadas. y la menos frecuente es la de 7 o más participantes (en los hogares de sectores medios, 1,3% y en los hogares de sectores urbanos marginados es de 3,8%). Los datos referidos a la cantidad de personas que participan en la situación de comida se presentan en la siguiente tabla (3).

**Tabla 3. Participantes en las situaciones de comida de las que participan los niños según su grupo social de procedencia**

<b>Participantes</b>	<b>Poblacione s urbano marginadas</b>	<b>Sectores medios</b>
En el hogar: 2 participantes	3,8%	6,5%
En el hogar: 3 a 4 participantes	46,3%	79,2%
En el hogar: 5 a 6 participantes	35%	13%
En el hogar: 7 o más participantes	3,8%	1,3%
En el comedor comunitario: 2 participantes	0%	0%
En el comedor comunitario: 3 a 4 participantes	7,5%	0%
En el comedor comunitario: 5 a 6 participantes	0,0%	0%
En el comedor comunitario: 7 o más participantes	3,8%	0%
	<b>Total</b>	
	<b>100% (77)</b>	<b>100% (80)</b>

El análisis consideró, por otra parte, los temas abordados durante la conversación en las situaciones de comida registradas. A través de los temas que abordan en estas conversaciones los niños se familiarizan con conocimientos sobre tareas que hacen a la vida familiar, comunitaria y cultural del grupo social en el que el niño se desarrolla. Así por ejemplo, se han registrado conversaciones sobre tareas del hogar -cocinar, planchar, barrer, servir el té, costura-; oficios y profesiones; animales: nombres, características; letras – lectura - escritura; números - signos aritméticos/operaciones matemáticas; personajes de televisión, cuentos, princesas, héroes/ programas de televisión, películas; fútbol: equipos, jugadores, selecciones; figuras geométricas y colores, nombres de las estaciones del año; canciones/rimas; funcionamiento de organizaciones sociales/planes sociales/ cooperadora escolar/servicios públicos; pautas de comportamiento e higiene; uso de objetos electrónicos (ipod, celular, wii); alimentos- características; valor del dinero; hacer mandados; partes del cuerpo humano; lugares, ciudades, países; conocimientos sobre otros idiomas (quechua, guaraní, inglés; pautas de comportamiento y de higiene. En la Tabla 4 se presentan los datos referidos a los temas de conversación durante las situaciones de comida en cada grupo

social.

**Tabla 4. Temas que se tratan durante las situaciones de comida de las que participan los niños según su grupo social de procedencia**

Temas	Poblaciones	Sectores medios
	urbano	marginadas
Tareas del hogar, cocinar, planchar, barrer, servir el té, costura.	1,4%	3,3%
Oficios y profesiones	1,4%	1,1%
Animales: nombres, características.	2,2%	4,9%
Letras-lectura-escritura.	10,8%	4,9%
Números-signos	0,7%	7,6%
aritméticos/operaciones matemáticas.		
Personajes de televisión, cuentos, princesas, héroes/ programas de televisión, películas.	10,8%	21,7%
Fútbol: equipos, jugadores, selecciones.	2,2%	4,3%
Figuras geométricas y colores, nombres de las estaciones del año.	5,0%	3,8%
Canciones /rimas.	8,6%	2,2%
Funcionamiento de organizaciones sociales/planes sociales/cooperadora escolar/servicios públicos	7,2%	0,0%
Pautas de comportamiento e higiene	33,8%	28,3%
Uso de objetos electrónicos (ipod, celular, wii).	0,7%	0,5%
Alimentos características.	3,6%	3,8%
Valor del dinero.	5,8%	3,3%
Hacer mandados.	2,2%	0,0%
Partes del cuerpo humano.	0,7%	1,6%
Lugares, ciudades, países.	1,4%	3,3%
Conocimientos sobre otros idiomas (quechua, guaraní, inglés).	1,4%	5,4%
<b>Total</b>	<b>100% (77)</b>	<b>100% (80)</b>

Como se observa en la Tabla 4, en ambos grupos las conversaciones en torno

a las pautas de comportamiento e higiene son las más frecuentes durante las situaciones de comida (poblaciones urbano marginadas, 33,8% versus 28,3% en hogares de sectores medios). Si bien las conversaciones acerca de los personajes de televisión, cuentos, princesas, héroes/ programas de televisión, películas son los segundos en términos de frecuencia, su presencia entre los sectores medios duplica a la que se registra entre los pequeños de hogares de bajos recursos socioeconómicos (sectores medios 21,7% versus 10,8% en poblaciones urbano marginadas). En las conversaciones que tienen lugar en los hogares de sectores medios se registran conversaciones en las que se dicen rimas o se alude o cantan canciones (8,6%) así como conversaciones en las que se alude a números-signos aritméticos/operaciones matemáticas (7,6%). Por su parte las conversaciones que tratan el funcionamiento de organizaciones sociales/planes sociales/ cooperadora escolar/servicios públicos se registran en los hogares de los pequeños de poblaciones urbano marginadas (7,2%). Las restantes conversaciones tratan los otros temas mencionados en un porcentaje relativamente similar en ambos grupos sociales (entre el 5% y el 1%).

### **6.3.1. Las narrativas que se producen durante las conversaciones en las situaciones de comida**

En este apartado se presentan los resultados del análisis de las narrativas que producen los niños y sus interlocutores durante las situaciones de comida en el medio familiar y comunitario. Se presentan primero los resultados del análisis de las narraciones producidas por los niños pequeños y luego los del análisis de las narrativas producidas por los interlocutores de los niños.

### **6.3.2. Las narrativas producidas por los niños en las situaciones de comida**

Los resultados pusieron de manifiesto marcadas diferencias entre los grupos sociales en relación con la cantidad total de narrativas que producen los niños en las situaciones de comida (en sectores medios son 54 y en poblaciones

urbano marginadas son 25).

En la Tabla 5 se presentan los resultados referidos a los tipos de narrativas registradas en los dos grupos estudiados.

**Tabla 5. Tipos de narrativas producidas por los niños según el grupo social de procedencia**

<i>Tipo de narrativa</i>	<i>Poblaciones urbano marginadas</i>	<i>Sectores Medios</i>
Argumentación	40,0%	13,0%
Información	44,0%	68,5%
Construcción de significado compartido	16,0%	18,5%
<b>Total</b>	<b>100% (25)</b>	<b>100% (54)</b>

Como se observa en la Tabla 5, las narrativas de información cuya función es proveer información sobre un evento pasado, presente o futuro son las más frecuentes en ambos grupos sociales. Sin embargo, en los niños de sectores medios el porcentaje con respecto del total de narrativas supera en casi 25% al de los niños que viven en poblaciones urbano marginadas (sectores medios 68,5% versus 44% poblaciones urbano marginadas). Las narrativas de argumentación que tienen como objetivo proporcionar evidencia que sostenga un punto de vista particular adoptado por el niño, son las segundas más frecuentes en los hogares de poblaciones urbano marginadas. Estos niños producen un 27% más de estas narrativas que sus pares de sectores medios (poblaciones urbano marginadas 40% versus 13% sectores medios).

Las narrativas destinadas a la construcción de significado compartido, esto es las narrativas que, a partir de información conocida por los participantes de la interacción, tienen por objeto crear un contexto común entre ellos, representan en ambos grupos sociales un porcentaje similar con respecto del total de narrativas de cada grupo. (En los niños de sectores medios es el 18,5%, y entre los pequeños de poblaciones urbano marginadas, es de 16%).

Los siguientes fragmentos de intercambios ilustran las distintas narrativas que

producen los niños de los dos grupos estudiados.

Los ejemplos (1) y (2) ilustran *narrativas de información* producidas por los pequeños en la interacción con diferentes personas en situaciones de comida.

En el primero de los fragmentos Julia, (4 años) conversa con la observadora sobre un corte de luz sucedido días atrás (sectores medios).

(1) *Julia: Además, por algo que pasó ayer se cortó la luz ((hace un gesto con la mano y muestra tres dedos)).*

*Observadora: ¿Qué es eso?*

*Julia: Tres veces se cortó. Mirá cuando no estaba mamá y papá, se cortó, y mirá cuando estaban mamá y papá durmiendo se cortó.*

*Observadora: ¡También! ¿Dos veces?*

*Julia: Sí, dos veces, pero solo era una sola vez que estaban arreglando.*

*Observadora: ¡Ah! La estaban arreglando, no era tan grave.*

*(...)*

En el intercambio, la pequeña inicia el tema de conversación y produce gestos que agregan información a la narración narra *-Además, por algo que pasó ayer se cortó la luz ((hace un gesto con la mano y muestra tres dedos))-*. La observadora solicita a Julia que explicita qué significa ese gesto. La pequeña explicita que se cortó la luz en reiteradas oportunidades y agrega información referida a lo que hacían sus padres en cada oportunidad *-Tres veces se cortó. Mirá cuando no estaba mamá y papá, se cortó, y mirá cuando estaba mamá y papá durmiendo se cortó-*.

El segundo de los fragmentos de intercambio pertenece a Melanie (4 años, población urbano - marginada) y se desarrolla durante un desayuno en familia, en el que participan también la mamá y Sergio, el hermano mayor (8 años) de la niña.

(2) Sergio ve una hormiga y se asombra. Se acerca a la hormiga y apoya su cuerpo sobre la mesa. A su hermana menor le llama la atención.

Sergio: ¡Uy! ¡Una hormiga! ¡Yuhu!

Mamá: ¡Cómo la vas a tirar arriba de la mesa, Sergio!  
¡Qué inventor que sos, eh!

Sergio: {la hormiga} Me picó.

Melanie: ¿Te picó?

Sergio: ¡Uuuh! ¡Eto (esto) tiene crema pastelera!

Melanie: A mí me pico acá y no pude dormir. ¿No, mami?

((se toca la panza)) {donde tiene un sarpullido}.

En el intercambio, Sergio inicia el tema cuando descubre una hormiga Melanie, ante el comentario de Sergio acerca de una picadura provocada por la hormiga, – {la hormiga} Me picó.-; la pequeña comparte con los presentes una experiencia similar, y se dirige a su mamá pidiéndole que corrobore la información, proporcionando una evidencia adicional y mayor veracidad a su relato -A mí me pico acá y no pude dormir. ¿No, mami? (( se toca la panza)) {donde tiene un sarpullido}-.

A continuación se muestran ejemplos de *narrativas de argumentación* producidas por los niños de los distintos grupos. En el primero de los intercambios (3) participa Brandon, un niño que vive en una población urbano marginada.

(3) Brandon pelea con su hermano Lucas porque Brandon toca los lápices que están en la mochila de su hermano.

Lucas: Brandon, dejá eso.

Brandon: ¿Esto es mío?

Lucas: No, es mío.

Brandon: Es mío.

Lucas: Es mío.

*Brandon: ¡Es mío!*

*Lucas: Mía.*

*Brandon: ¡No! Vos tenés la cosa tuya (las cosas tuyas). No, porque vos me la regalaste y dijiste que me la regalaste. No, yo te pego.*

En el intercambio Brandon justifica la acción -sacar lápices a su hermano- presentando como evidencia el relato de un hecho pasado -vos me la regalaste y dijiste que me la regalaste-.

El siguiente fragmento de intercambio (4) tuvo lugar en una familia de sectores medios. Zulma, la mamá de Sol (4 años) quiere que su hija vaya al baño.

*(4) Zulma: Sol, escuchame una cosita.*

*Sol: ¿Qué?*

*Zulma: Te ayudo y vas al baño.*

*Sol: ¿Porque te acordás la última vez que quise ir al baño?*

*Zulma: ¿Qué?*

*Sol: ¿Que no hice pis y después quise hacer allá?*

*Zulma: Sí.*

*Sol: Y no había baño.*

*Zulma: No es lindo ese baño.*

*Sol: Pero ¿no fuimos a ese baño?*

*Zulma: No me acuerdo ¿Fuimos al baño?*

*Sol: No, no me acuerdo yo.*

*Zulma: Andá.*

En el intercambio, la niña fundamenta la indicación de su madre de que vaya al baño con una narrativa de argumentación: *¿Porque te acordás la última vez que quise ir al baño?; ¿Que no hice pis y después quise hacer allá? Y no había baño-*.

Los fragmentos que se presentan a continuación (5) y (6) ilustran *narrativas de*

*construcción de significado compartido* producidas por los niños en los dos grupos estudiados.

El intercambio (5) fue producido por Victoria (4 años), una niña que vive en una población urbano marginada, durante la merienda.

*(5) Victoria (4 años, poblaciones urbano marginadas) merienda y conversa con su madre, su hermana Priscilla (7 años) y la observadora. Mientras meriendan conversan sobre un álbum de fotografías que trajeron momentos previos a la merienda.*

*Mamá: Le mostramos todas las fotos a Andrea. Después las tuyas, las de Victo, las de Prisci, perdón.*

*Victoria: Y a mi mamá (las de mi mamá).*

*Mamá: Bueno, las de mamá también.*

*Victoria: Las que, que que se casó.*

*Mamá: Bueno.*

*Observadora: ¡Qué lindo! Pero tomá la leche sino no podemos ver.*

*Priscilla: Se casó para tené (tener) un bebé y me tuvo a mi primera.*

*Observadora: ¿Te tuvo a ti primera y después?*

*Priscilla: Despué (después) a mi primo.*

*Mamá: No, a tu primo no lo tuve yo.*

*Priscilla: La otra tía.*

*Mamá: ¡Ah! Después nació tu primo.*

*Priscilla: Y depué (después) nació Victoria.*

*Victoria: Y despué (después) el primito bebé.*

En el intercambio se pone de manifiesto cómo el foco del interés de la niña se halla centrado en reconstruir la historia familiar: el casamiento de la madre – *Victoria: a mi mamá, las que se casó-*. Su hermana relaciona este evento con el tener hijos y con su nacimiento -*Priscilla: Se casó para tené (tener) un bebé y me tuvo a mi primera-*. Priscilla agrega información al relato que construyen de

manera compartida con la madre -Y *depué (después) nació Victoria*-. Por su parte Victoria interviene y pone de manifiesto que ella también conoce el orden de nacimientos dentro de la familia -Y *depué (después) el primito bebé*-.

El siguiente fragmento de intercambio (6) se produce durante una merienda en la que participan los hermanos mellizos, Azul e Iñaki (4 años, sectores medios) junto a su mamá.

(6) *La mamá pregunta por el final de una película de dibujitos animados sobre princesas que los niños habían terminado de ver.*

*Mamá: ¿Che, cómo terminó la película al final?*

*Azul: ¡En Navidad!*

*Mamá: ¡En Navidad, claro!*

*Mamá: {a Iñaki} ¿Iñaki te gustó a vos haber visto el final que no lo habías visto ayer, qué te pareció?*

*{Azul se adelanta a responder mientras Iñaki sigue comiendo sus cereales}.*

*Azul: La gatita {del dibujito} se comió todos los pastelillos y se tiró un eructito y un eructote!*

*Mamá: ¡Ah, esa gatita!*

*Observadora: ¡No te puedo creer! ¿La gatita hizo todo eso?*

*Iñaki: Con él, estaba tomando su, de pronto, de la panza se tiró un erúto (eructo) ¡Arrp ((hace un ruido))!*

La madre inicia el tema y el relato de Azul se focaliza en el comportamiento de la gata -*La gatita {del dibujito} se comió todos los pastelillos y se tiró un eructito y un eructote!*-. La mamá hace un comentario reprobando la actitud del personaje -*¡Ah, esa gatita!*- Iñaki interviene imitando la conducta de la gatita de los dibujitos animados -*Con él... estaba tomando... De pronto, de la panza se tiró un erúto (eructo) ¡Arrp ((hace un ruido))!*-.

Al igual que en el intercambio en el que participa Victoria, en el que tanto la niña como su madre y hermana conocen la historia familiar y la secuencia de

nacimientos de sus primos, Iñaki, Azul y su mamá, conocen lo que sucedió al finalizar la película pero la madre muestra interés por lo que Azul narra especialmente cuando la pequeña destaca la conducta inadecuada de la gatita. Iñaki, por su parte, aporta a la narración imitando al personaje en cuestión.

En el análisis también se atendió al marco de referencia temporal de las narrativas. Los resultados referidos al tiempo de referencia de las narrativas en ambos grupos estudiados se presentan en la Tabla 6.

**Tabla 6. Temporalidad de las narrativas producidas por los niños según grupo social de procedencia**

Temporalidad	Grupo social de procedencia	
	Poblaciones urbano marginadas	Sectores Medios
Narraciones acerca de eventos pasados	52%	72,2%
Narraciones acerca de eventos presentes	24%	14,9%
Narraciones acerca de eventos futuros	24%	12,9%
<b>Total</b>	<b>100% (25)</b>	<b>100% (54)</b>

Como se observa en la Tabla 6 las narraciones acerca de eventos pasados son las más frecuentes en ambos grupos de niños. Sin embargo, la frecuencia de estas narrativas entre los pequeños de sectores medios (72,2%) supera en un 20% a los relatos acerca de eventos pasados producidos por los niños de poblaciones urbano marginadas (52%). Las narraciones acerca de eventos presentes ocupan el segundo lugar en términos de frecuencia. El porcentaje de este tipo de narrativas entre los niños que viven en poblaciones urbano marginadas es mayor que entre los niños de sectores medios (24% en poblaciones urbano marginadas versus 14,9% en sectores medios). El último lugar, lo ocupan las narraciones acerca de eventos futuros; también aquí se identificó entre los niños que viven en poblaciones urbano marginadas el porcentaje de este tipo de narrativas es mayor (24% en poblaciones urbano marginadas sectores medios 12,9% versus).

Los siguientes fragmentos de intercambio ejemplifican la producción de narrativas de los pequeños de los dos grupos estudiados acerca de eventos pasados, presentes y futuros.

El fragmento de intercambio 7 que se presentan a continuación ilustra una situación en las que una niña produce una narrativa en tiempo pasado.

*(7) Agustina (4 años, sectores medios), su mamá y la observadora conversan durante la merienda cuando la niña relata un evento pasado que tuvo lugar en el jardín de infantes.*

*Agustina: ¿Y también a mi jardín de 4 años sabés quién vino volando?*

*Observadora: ¿Quién?*

*Agustina: Una mariposa.*

*Mamá: En el recreo.*

*Agustina: Sí. No, no, en la salita.*

*Mamá: ¿Se metió una mariposa en la salita?*

*Agustina: ((asiente)).*

*Mamá: ¡Uy, qué cosa tan hermosa!*

*Agustina: Y después se fue volando, volando, volando, volando.*

La niña comienza un relato con una pregunta destinada a captar el interés de la audiencia -¿Y también a mi jardín de 4 años sabés quién vino volando?-. La madre interviene de modo contingente proporcionando información que la niña no confirma -en el recreo- pero que sirve para la niña continúe completando la información del relato. La madre realiza una evaluación del hecho -¡Uy, qué cosa tan hermosa!- Agustina finaliza su relato con una reiteración de la acción que, al estar expresada con un gerundio, da cuenta de los matices de duración temporal del evento -Agustina: Y después se fue volando, volando, volando, volando-.

En el fragmento de intercambio (8), que se presenta a continuación, Brisa, una niña que vive en una población urbano marginada, produce una narrativa en tiempo presente.

*(8) Brisa (4 años, poblaciones urbano marginadas) conversa durante la merienda con su hermano mayor, Gabriel (7 años) y Lara (1 año). Organiza la situación mediante una narrativa en tiempo presente.*

*Brisa: {a Gabriel} Andá más allá, Gaby, andá más allá, andá más allá para que no te molesta (moleste) la Lara... Yo me voy a poner acá... {a Lara} Vos tenés congelada la mano... ¡Ay!, ¡Ay! ¡Ay! La tele... la tele, la tele... vení.*

Brisa organiza la situación para poder ver televisión sin interferencias por parte de la hermana menor, Lara. En la narración utiliza adecuadamente los deícticos “acá” “allá”. Asimismo, organiza las acciones en una secuencia temporal- *andá más allá para que no te molesta (moleste), la Lara-*

Los fragmentos de intercambio que se presentan a continuación (9) y (10) ilustran situaciones en las que los pequeños de ambos grupos producen narrativas en tiempo futuro.

*(9) La mamá de Antonella (4 años, poblaciones urbano marginadas) sirve la comida, la niña conversa con la observadora sobre qué va a hacer después de comer.*

*Antonella: Ahí me está sirviendo mi mamá la comida.*

*Observadora: Muy bien.*

*Antonella: Yo como rápido.*

*Observadora: Bueno.*

*Antonella: ¿Y después no (nos) vamos querés?*

*Observadora: Como vos quieras, hacemos lo que vos quieras.*

*Antonella: Yo voy con la campera (...)*

Antonella hace una propuesta para los momentos posteriores al almuerzo -Antonella: *¿Y después no (nos) vamos querés?*- estableciendo una afirmación en tiempo presente, referida a cómo lleva la acción de comer -Yo como rápido-, presenta la propuesta con un relato formulado en tiempo futuro.

*(10) Mientras merienda. Agustina (4 años, sectores medios), conversa con la observadora sobre lo que sucederá después de las vacaciones, cuando Agustina comenzará el preescolar.*

*Agustina: Y yo ya tengo 4 y ahora estoy de vacaciones. Estoy en mi casa y después voy a empezar la salita de preescolar.*

*Observadora: ¿Y tenés ganas?*

*Agustina: Sí.*

*Observadora: Es re grande, la salita de 5 años.*

En el relato de lo que sucederá después de las vacaciones -Y yo ya tengo 4 y ahora estoy de vacaciones. Estoy en mi casa y después voy a empezar la salita de preescolar-, Agustina recurre a términos temporales para señalar explícitamente la diferencia entre el tiempo presente y el tiempo futuro (ahora-después).

Si bien Antonella (9) habla acerca de un futuro cercano y Agustina (10) se refiere a hechos que sucederán en un tiempo futuro más lejano, los ejemplos de ambas niñas ilustran situaciones en las que las pequeñas son capaces de expresarse sobre hechos que sucederán en el futuro.

La siguiente tabla (7) presenta los resultados referidos a la regulación de las narrativas producidas por los niños.

**Tabla 7. Regulación de las narrativas producidas por los niños según el grupo social de procedencia.**

<b>Regulación</b>	<b>Poblaciones urbano marginadas</b>	<b>Sectores medios</b>
Autónoma	48,0%	51,9%
Heterónoma	24,0%	31,5%
Compartida	28,0%	16,7%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Como se observa en la Tabla.7 en un porcentaje similar en ambos grupos sociales, las narrativas son reguladas de modo autónomo (51,9% en sectores medios versus 48% en poblaciones urbano marginadas). En las poblaciones urbano marginadas las modalidades de regulación heterónoma y compartida alcanzan valores similares, 24% y 28% respectivamente. Mientras que entre los niños de sectores medios la modalidad de regulación heterónoma es la segunda más frecuente (31,5%) y la modalidad compartida es la menos frecuente (16,7%).

Los siguientes ejemplos (11) y (12) ilustran narrativas con regulación autorregulada y heterorregulada.

El fragmento de intercambio que se presenta a continuación (11) ilustra una narrativa con regulación autónoma que pertenece a Catalina (4 años, poblaciones urbano marginadas).

*(11) Catalina conversa con la observadora sobre un grabador que se utiliza durante la observación.*

*Catalina: Yo tenía uno como así rojo y se me rompió.*

*Observadora: ¿Sí?*

*Catalina: Mi hermano lo rompió, era más chiquito.*

Como se observa en el ejemplo (11) Catalina da inicio al intercambio estableciendo una comparación entre el grabador de la observadora y uno que ella tuvo en el pasado -*Yo tenía uno como así rojo y se me rompió*-. La observadora atiende la inquietud de Catalina, pero no busca ampliar, ni dirigir la narrativa. La pequeña continúa el relato expandiendo la causa que llevó al desenlace ya presentado -*Mi hermano lo rompió, era más chiquito*-.

El ejemplo que se presenta a continuación (12) ilustra una narrativa que se produce de manera heterónoma en un hogar de sectores medios.

*(12) Agustina (4 años, sectores medios) conversa con su mamá y su hermano Facundo de pocos meses de edad sobre un sueño que tuvo.*

*Mamá: Nos estabas contando Agustina de lo que habías soñado ¿Sí? ¿Nos contás? Dale, contá.*

*Agustina: Facundo {a su hermano menor}.*

*Mamá: Facundo.*

*Agustina: Facundo, Facundo podés mirarme a mí Yo soñaba que, estaba mamá yo y la abuela y el abuelo y Facu íbamos a Disney.*

*Mamá: ¡Y papá ?*

*Agustina: Y papá también.*

*Mamá: ¡Ah! Y papá también, no lo íbamos a olvidar ((ríe)).*

*Mamá: ¡Y estaba bueno ?*

*Agustina: Sí y vimos a las princesas.*

*Mamá: ¡Ah!*

*Agustina: Y Aurora me saludaba.*

*Facundo: ((se ríe)).*

*Mamá: A Facu le gusta también.*

*Agustina: Facu está hechizado por una puerta.*

*Mamá: ¡Pero! ¡Qué cosa!*

*Mamá: ¡Y a Facu quién lo saludaba? ¡También lo saludaban las princesas?*

*Agustina:((asiente)) Porque estaba conmigo. Tenía la misma ropa.*

El intercambio es iniciado por la madre de Agustina quien recibe apoyo de su mamá para reconstruir qué sucedió. La madre introduce preguntas -*¡Y papá ? ¿Y estaba bueno?* -para que la pequeña pueda dar cuenta del sueño que tuvo.

En la última intervención se observa cómo la madre expande el relato de Agustina, por medio de una pregunta que le permita a la niña dar información más detallada sobre lo que soñó.

Como se observa en los ejemplos presentados cada forma implica un modo distinto de participación por parte de los niños pequeños. En efecto, en las narrativas autorreguladas los niños pequeños inician el tema y toman las decisiones necesarias en cuanto a la progresión y la forma de presentación de los eventos o las evaluaciones pertinentes. Por su parte, las narrativas heterorreguladas implican un mayor andamiaje para los pequeños, ya que sus interlocutores, a través de preguntas y expansiones van guiando la producción infantil. Sin embargo, este tipo de narrativas también implican una mayor restricción en cuanto a la iniciación del tema, la regulación de los turnos, y la progresión temática.

### **6.3.3. Análisis cuantitativo de las narrativas producidas por los niños en las situaciones de comida**

A continuación se presenta el análisis cuantitativo de las narrativas que produjeron los niños considerando su grupo social de procedencia, la clase narrativas de que se trata, la temporalidad de los eventos narrados, la regulación de las narraciones y el empleo de recursos lingüísticos.

#### ***Relación entre el grupo social de procedencia y el tipo de narrativa***

Con el propósito de conocer cuál es la asociación entre el grupo social y el tipo de narrativa producida por los niños en situaciones de comida se realizaron tres análisis de *Chi Cuadrado*, empleando la corrección por continuidad. Se consideró como variable independiente el grupo social (medio y urbano marginado) y como variables dependientes en cada análisis a la presencia/ausencia del tipo de narrativa: argumentación, información, construcción de significado compartido. Se utilizó también la prueba estadística *V de Cramer* como índice de correlación entre las variables para medir la

fuerza de las asociaciones identificadas.

A continuación se presentan la tabla de contingencia de la relación entre grupo social de procedencia y narrativa de argumentación.

**Tabla 8. Relación entre el grupo social de procedencia y el tipo de narrativa que producen los niños**

		Grupo social de procedencia			
		Sectorios medios		Poblaciones urbano marginadas	
		<i>Frecuenci</i>	%	<i>Frecuenci</i>	%
		<b>a</b>		<b>a</b>	
Narrativa de Argumentación	Ausencia	47	87	15	60
	Presencia	7	13	10	40
<b>Total</b>		<b>54</b>	<b>100</b>	<b>25</b>	<b>100</b>

El análisis a partir de la prueba de Chi Cuadrado mostró que las variables grupo social y la presencia de narrativas de argumentación están significativamente asociadas ( $\chi^2_{(1)} = 5.88, p < .05$ ). El índice de la correlación entre las variables es significativo *V de Cramer* = .31,  $p < .01$ . Ello indica que la presencia observada de narrativas de argumentación en el grupo de niños de sectores medios (13%) es significativamente menor respecto de la que se registra en el grupo de niños que viven en poblaciones urbano marginadas (40%).

Respecto de la relación entre grupo social de procedencia de los niños y narrativas de información se presenta a continuación la tabla de contingencia de los datos.

**Tabla 9. Relación entre el grupo social de procedencia y el tipo de narrativa de información que producen los niños**

**Grupo social de procedencia**

Presencia	37	68,5	11	44
<b>Total</b>	<b>54</b>	<b>100</b>	<b>25</b>	<b>100</b>

El análisis realizado a partir de la prueba de *Chi cuadrado* mostró que las variables grupo social de procedencia y la presencia de narrativas de información se encuentran asociadas marginalmente ( $\chi^2_{(1)} = 3.34$ ,  $p < 0.6$ ). El índice de la correlación entre las variables es significativo *V de Cramer* = .23,  $p < .05$ . Ello señala que la presencia observada de narrativas de información en el grupo de niños de sectores medios (68,5%) es marginalmente más alta respecto de los niños que viven en poblaciones urbano marginadas (44%).

En la siguiente tabla (10) se presentan los resultados de la relación entre el grupo social de procedencia y las narrativas de construcción de significado compartido.

**Tabla 11. Relación entre el grupo social de procedencia y el tipo de narrativa de construcción de significado compartido que producen los niños**

		Grupo social de procedencia			
		Sectores medios		Poblaciones Urbano marginadas	
		<i>Frecuenci</i>	%	<i>Frecuenci</i>	%
		<b>a</b>		<b>a</b>	
<b>Narrativa de Construcción de significado</b>	Ausencia	44	81,5	21	84
	Presencia	10	18,5	4	16
	<b>Total</b>	<b>54</b>	<b>100</b>	<b>25</b>	<b>100</b>

El análisis realizado a partir de la prueba de *Chi Cuadrado* muestra que las variables grupo social de procedencia y la presencia de narrativas de construcción de significado compartido no se encuentran asociadas significativamente ( $\chi^2_{(1)} = .07$ ,  $p = .79$ ). Esto indica que la presencia observada de narrativas de construcción de significado compartido en el grupo social de sectores medios (18,5%) no se diferencia respecto de lo observado en los niños que viven en poblaciones urbano marginadas (16%).

**Relación entre el grupo social de procedencia y los eventos narrados acerca del pasado, presente y futuro**

El mismo procedimiento estadístico utilizado en el análisis anterior se utilizó para el análisis de la relación entre el grupo social de procedencia y el tiempo pasado, presente o futuro del evento narrado.

Los resultados de la tabla de contingencia de la relación entre grupo social de procedencia y los eventos narrados acerca del pasado se presentan a continuación.

**Tabla 11. Relación entre el grupo social de procedencia y el evento narrado acerca del pasado**

		<b>Grupo social de procedencia</b>			
		<b>Sectores medios</b>		<b>Poblaciones urbano marginadas</b>	
		<i>Frecuenci</i>	%	<i>Frecuenci</i>	%
		<i>a</i>		<i>a</i>	
<b>Narraciones acerca de eventos pasados</b>	Ausencia	15	27,8	12	48
	Presencia	39	72,2	13	52
<b>Total</b>		<b>54</b>	<b>100</b>	<b>25</b>	<b>100</b>

El análisis realizado puso de manifiesto que la asociación entre el grupo social de procedencia y las narraciones acerca de eventos pasados no es significativa ( $\chi^2_{(1)} = 2.27, p < .13$ ). La presencia narraciones acerca de eventos pasados en el grupo de sectores medios (72,2%) es más elevada respecto de las registradas en el grupo de niños que viven en poblaciones urbano marginadas (52%), pero no de manera significativa.

A continuación se presenta la tabla de contingencia de los resultados del análisis del grupo social de procedencia y los eventos narrados acerca del

presente.

**Tabla 12. Relación entre el grupo social de procedencia y el evento narrado acerca del presente**

		Grupo social de procedencia			
		Sectores medios		Poblaciones urbano marginadas	
		<i>Frecuenci</i>	%	<i>Frecuenci</i>	%
		<i>a</i>		<i>a</i>	
<b>Narraciones acerca del presente</b>	Ausencia	46	85,2	19	76
	Presencia	8	14,8	6	24
	<b>Total</b>	<b>54</b>	<b>100</b>	<b>25</b>	<b>100</b>

El análisis realizado no mostró asociaciones significativas entre el grupo social de procedencia y las narraciones de eventos del presente ( $\chi^2_{(1)} = 0.46, p = .50$ ). La presencia de narraciones acerca de eventos en tiempo presente en los niños de sectores medios (14,8%) no se diferencia significativamente de la de los niños que viven en poblaciones urbano marginadas (24%).

A continuación se informan los resultados de la tabla de contingencia de la relación entre el grupo social de procedencia y las narraciones acerca de eventos futuros.

**Tabla 13. Relación entre el grupo social de procedencia y el evento narrado acerca del futuro**

		Grupo social de procedencia			
		Sectores medios		Poblaciones urbano marginadas	
		<i>Frecuenci</i>	%	<i>Frecuenci</i>	%
		<i>a</i>		<i>a</i>	
<b>Narraciones acerca del futuro</b>	Ausencia	47	87	19	76
	Presencia	7	13	6	24

---

**Total                    54                    100                    25                    100**

El análisis llevado a cabo no detectó asociaciones significativas entre el grupo social de procedencia y las narraciones acerca de eventos futuros ( $\chi^2_{(1)} = 0.82$ ,  $p = .37$ ). Ello señala que la presencia observada de narraciones acerca de eventos futuros en los niños de sectores medios (13%) no se diferencia significativamente de la observada en los niños que viven en poblaciones urbano marginadas (24%).

***Análisis de la asociación del grupo social de procedencia, el tipo de narrativa y la temporalidad del evento narrado sobre el empleo de los términos temporales***

Los resultados relativos al empleo de términos temporales se presentan en la Tabla 14.

***Tabla 14. Términos temporales empleados por los niños según grupo social de procedencia***

	<b>Grupo social de procedencia</b>	
	<b>Sectores medios</b>	<b>Poblaciones urbano marginadas</b>
<b>Términos temporales por narrativa</b>	3,09	2,56

El análisis realizado puso de manifiesto que los niños de sectores medios emplean una mayor cantidad de términos temporales en las narrativas que producen en las situaciones de comida que sus pares de poblaciones urbano marginadas (sectores medios 3,09 vs. poblaciones urbano marginadas 2,56).

La prueba ANOVA de un factor realizada mostró que las diferencias en la cantidad de términos temporales empleados por los niños de ambos grupos en la producción de narrativas no es estadísticamente significativa ( $F_{(1,24)} = .34$ ,  $MSE = 4.82$ ,  $p < .57$ ).

Con el propósito de estudiar el efecto del grupo social de procedencia (medio y urbano marginal), el tipo de narrativa (argumentativa, informativa y de construcción de significado), el tiempo de la narración (pasado, presente y futuro) sobre el uso de términos temporales se llevó a cabo un análisis de regresión lineal, empleando las variables como *dummies*.

En la tabla que se presenta a continuación pueden observarse los estadísticos y sus correspondientes *p* valores para cada una de las variables predictoras sobre la variable predicha (uso de términos temporales).

**Tabla 15. Asociación del grupo social de procedencia, tipo de narrativa y temporalidad de los eventos narrados en el empleo de términos temporales**

	<b>B</b>	<b>P</b>
<b>Grupo Social de procedencia</b>	-.22	.06
<b>Narrativa Argumentación</b>	.16	.20
<b>Narrativa: Información</b>	.00	1.00
<b>Narrativa: Construir significado compartido</b>	.16	.16
<b>Tiempo Pasado</b>	.00	1.00
<b>Tiempo Presente</b>	.05	.69
<b>Tiempo Futuro</b>	.19	.12

El análisis detecta, únicamente, efectos marginales del grupo Social  $\beta = -.22$ ,  $p = .06$ , de acuerdo con este análisis el grupo de sectores medios emplea mayor cantidad de términos temporales en relación con el grupo de poblaciones urbano marginadas.

**Análisis de la asociación del grupo social de procedencia, el tipo de narrativa y la temporalidad sobre el uso de los términos causales y consecutivos**

En la siguiente tabla (16) se presentan los datos referidos al uso de términos causales y consecutivos por parte de los niños de ambos grupos en la producción de narrativas.

**Tabla 16. Términos causales y consecutivos empleados por los niños según grupo social de procedencia**

	Grupo social de procedencia	
	Sectores medios	Poblaciones urbano marginadas
<b>Términos causales y consecutivos por narrativa</b>	0,54	0,32

Como se observa en la tabla 16, respecto del uso de términos causales y consecutivos, los niños de sectores medios emplean por narrativa una mayor cantidad de términos que sus pares de poblaciones urbano marginadas (0,54 vs. 0,32 respectivamente). Sin embargo, la prueba ANOVA de un factor llevada a cabo mostró que la diferencia entre ambos grupos de niños no es estadísticamente significativa ( $F_{(1,24)} = 1.4$ ,  $MSE = 0.21$ ,  $p < .25$ ).

También se realizó un análisis de regresión lineal, introduciendo como variable predicha al uso de términos causales y consecutivos, y como variables predictoras al grupo social de procedencia (medio y urbano marginado), el tipo de narrativa (argumentativa, informativa y de construcción de significado) y el tiempo de la narración (pasado, presente y futuro).

A continuación, se presenta la tabla (17) con los estadísticos y sus correspondientes  $p$  valores para cada una de las variables predictoras sobre la variable predicha (uso de términos causales y consecutivos).

**Tabla 17. Asociación del grupo social de procedencia, el tipo de narrativa y la temporalidad de los eventos narrados en el empleo de términos causales y consecutivos.**

	$\beta$	$P$
<b>Grupo social de procedencia</b>	-.25	.04
<b>Narrativa Argumentación</b>	.08	.52
<b>Narrativa Información</b>	.00	1.00
<b>Narrativa Construcción de significado compartido</b>	-.04	.74
<b>Tiempo Pasado</b>	.00	1.00
<b>Tiempo Presente</b>	.04	.72
<b>Tiempo Futuro</b>	.06	.61

El análisis realizado, únicamente, detectó efectos significativos del grupo social de procedencia sobre el uso de términos causales y consecutivos,  $\beta = -.25$ ,  $p < .05$ . De acuerdo con este análisis el grupo de sectores medios emplea mayor cantidad de términos causales y consecutivos en comparación con grupo de poblaciones urbano marginadas.

### ***Grupo social de procedencia y regulación autónoma o heterónoma de las narrativas***

Con el propósito de estudiar la relación entre el grupo social de procedencia y la regulación -autónoma o heterónoma-, se realizaron dos análisis de *Chi Cuadrado*, empleando la corrección por continuidad. Para el análisis se consideró como variable independiente el grupo social de procedencia (medio y urbano marginado) y como variables dependientes en cada análisis a la presencia/ausencia de regulación: autónoma o heterónoma. Se utilizó también la prueba estadística *V de Cramer* como índice de correlación entre las variables.

A continuación se presentan la tabla de contingencia de la relación entre el grupo social de procedencia y la regulación autónoma de la narrativa.

### ***Tabla 18. Relación entre el grupo social de procedencia y la regulación***

**autónoma de las narrativas**

		<b>Grupo social de procedencia</b>			
		<b>Sectores medios</b>		<b>Poblaciones urbano marginadas</b>	
		<i>Frecuenci</i>	<i>%</i>	<i>Frecuenci</i>	<i>%</i>
		<b>a</b>		<b>a</b>	
<b>Regulación autónoma de las narrativas</b>	Ausencia	17	31,5	6	24
	Presencia	37	68,5	19	76
<b>Total</b>		<b>54</b>	<b>100</b>	<b>34</b>	<b>100</b>

El análisis a partir del a prueba de *Chi Cuadrado* no muestra asociaciones significativas entre las variables grupo social y la presencia de regulación Autónoma en las narraciones ( $X^2_{(1)} = 0.17$ ,  $p = .68$ ). Esto indica que la presencia observada de regulación autónoma en las narraciones en el grupo social medio (68,5%) no se diferencia de la población urbano marginada (76%).

A continuación se presentan la tabla de contingencia de la relación entre grupo social de procedencia y la regulación heterónoma de las narrativas.

**Tabla 19. Relación entre el grupo social de procedencia y la regulación heterónoma de las narrativas**

		<b>Grupo social de procedencia</b>			
		<b>Sectores medios</b>		<b>Poblaciones urbano marginadas</b>	
		<i>Frecuenci</i>	<i>%</i>	<i>Frecuenci</i>	<i>%</i>
		<b>a</b>		<b>a</b>	
<b>Regulación heterónoma de las narrativas</b>	Ausencia	37	68,5	19	76
	Presencia	17	31,5	6	24
<b>Total</b>		<b>54</b>	<b>100</b>	<b>24</b>	<b>100</b>

El análisis realizado tampoco mostró una asociación significativa entre el grupo social de procedencia y la regulación heterónoma de las narrativas ( $X^2_{(1)} = 0.17$ ,  $p = .68$ ). Este resultado indica que la regulación heterónoma en las narraciones

en el grupo de sectores medios (31,5%) no se diferencia de la observada en el grupo de poblaciones urbano marginadas (24%).

### ***Tipo de narrativa y Tipo de regulación***

#### ***Narrativa de Argumentación***

Con el propósito de estudiar la relación entre la narrativa de argumentación y el tipo de regulación -autónoma o heterónoma-, se llevaron a cabo dos análisis de *Chi Cuadrado*, empleando la corrección por continuidad. Se consideró en el análisis como variable independiente la presencia de narrativa de argumentación y como variables dependientes en cada análisis la presencia/ausencia de regulación o bien autónoma o bien heterónoma. Se utilizó también la prueba estadística *V de Cramer* como índice de correlación entre las variables.

En la tabla de contingencia que se presenta a continuación pueden observarse los datos referidos a la relación entre la narración argumentativa y la regulación autónoma.

***Tabla 20. Relación entre las narrativas de argumentación y la regulación autónoma de las narrativas***

		<b>Narrativa de argumentación</b>			
		<b>Ausencia</b>		<b>Presencia</b>	
		<i>Frecuenci</i>	%	<i>Frecuenci</i>	%
		<b>a</b>		<b>a</b>	
<b>Regulación</b>	Ausencia	21	33,9	2	11,8
<b>autónoma de</b>	Presencia	41	66,1	15	88,2
<b>las narrativas</b>	<b>Total</b>	<b>62</b>	<b>100</b>	<b>17</b>	<b>100</b>

El análisis puso de manifiesto que la relación entre la presencia de narrativas de argumentación y la presencia de regulación autónoma no es significativa ( $\chi^2_{(1)} = 2.18, p < .14$ ). Esto señala que la regulación autónoma en las

narraciones de argumentación (88,24%) no se diferencia significativamente de cuando este tipo de narrativa no está presente (66,1%).

A continuación se presenta la tabla de contingencia donde pueden observarse los datos de la relación entre la narrativa de argumentación y la regulación heterónoma.

**Tabla 21. Relación entre las narrativas de argumentación y la regulación heterónoma de las narrativas**

		Narrativa de argumentación			
		Ausencia		Presencia	
		<i>Frecuenci</i>	%	<i>Frecuenci</i>	%
		<b>a</b>		<b>a</b>	
<b>Regulación heterónoma de las narrativas</b>	Ausencia	41	66,1	15	88,2
	Presencia	21	33,9	2	11,8
<b>Total</b>		<b>62</b>	<b>100</b>	<b>17</b>	<b>100</b>

El análisis realizado no detectó asociación entre la presencia de narrativas de argumentación y la regulación heterónoma ( $\chi^2_{(1)} = 2.18, p = .14$ ). Ello indica que la presencia observada de regulación heterónoma en las narraciones de argumentación (11,8%) no se diferencia de cuando este tipo de narrativa no está presente (33,9%).

### **Narrativa de Información**

El mismo procedimiento estadístico utilizado en las narrativas de argumentación se empleó en el análisis de la relación entre las narrativas de información y el tipo de regulación: autónoma o heterónoma.

En la tabla de contingencia que se presenta a continuación pueden observarse los datos de la relación entre las narrativas de información y la regulación autónoma.

**Tabla 22. Relación entre las narrativas de información y la regulación**

**autónoma de las narrativas**

		Narrativa de información			
		Ausencia		Presencia	
		Frecuencia	%	Frecuencia	%
<b>Regulación autónoma de las narrativas</b>	Ausencia	10	32,3	13	27,1
	Presencia	21	67,7	35	72,9
<b>Total</b>		<b>31</b>	<b>100</b>	<b>48</b>	<b>100</b>

El análisis puso de manifiesto una asociación marginal entre las narrativas de información y la presencia de regulación autónoma ( $\chi^2_{(1)} = 0.06, p < .81$ ). Este resultado mostró que la regulación autónoma en las narraciones de información (72,9%) se diferencia de manera marginal de cuando este tipo de narrativa no está presente (67,7%).

A continuación se presenta la tabla de contingencia donde pueden observarse los datos de la relación entre el tipo de narrativa de información y la regulación heterónoma.

**Tabla 23. Relación entre las narrativas de información y la regulación heterónoma de las narrativas**

		Narrativa de información			
		Ausencia		Presencia	
		Frecuenci	%	Frecuenci	%
<b>Regulación heterónoma de las narrativas</b>	Ausencia	21	77,8	35	72,9
	Presencia	10	22,2	13	27,1
<b>Total</b>		<b>31</b>	<b>100</b>	<b>48</b>	<b>100</b>

El análisis llevado a cabo no mostró asociación significativa entre la presencia de las narrativas de información y la regulación heterónoma ( $\chi^2_{(1)} = 0.06, p = .81$ ). Esto señala que la presencia observada de regulación heterónoma en las

narraciones en las narrativas de información (27,1%) no se diferencia de cuando se trata de otro tipo de narrativas (22,2%).

### ***Narrativa de construcción de significado***

Se llevó a cabo el mismo procedimiento estadístico utilizado en las narrativas de argumentación e información para estudiar la relación entre la presencia de narrativas de construcción de significado compartido y el tipo de regulación: autónoma o heterónoma.

A continuación se presenta la tabla de contingencia donde pueden observarse los datos de la relación entre el tipo de narrativa de construcción de significado compartido y la regulación autónoma.

**Tabla 24. Relación entre las narrativas de construcción de significado compartido y la regulación autónoma de las narrativas.**

		Narrativa de construcción de significado compartido			
		Ausencia		Presencia	
		<i>Frecuenci</i>	%	<i>Frecuenci</i>	%
		<b>a</b>		<b>a</b>	
<b>Regulación autónoma de las narrativas</b>	Ausencia	15	23,1	8	57,1
	Presencia	50	76,9	6	42,9
<b>Total</b>		<b>65</b>	<b>100</b>	<b>14</b>	<b>100</b>

El análisis llevado a cabo detectó una correlación significativa entre la presencia de narrativas de construcción de significado compartido y la regulación autónoma ( $\chi^2_{(1)} = 4.93, p = .05$ ). El índice de la correlación entre las variables también es significativo, *V de Cramer* = .29,  $p = .01$ . Ello indica que la presencia observada de regulación autónoma en las narrativas de construcción de significado compartido (42,9%) se diferencia significativamente de aquellas situaciones en las que no está presente este tipo de narrativa (76,9%).

A continuación se presenta la tabla de contingencia donde pueden observarse

los referidos a la relación entre el tipo de narrativa de construcción de significado compartido y la regulación heterónoma.

**Tabla 25. Relación entre las narrativas de construcción de significado compartido y la regulación heterónoma de las narrativas**

		Narrativa de construcción de significado compartido			
		Ausencia		Presencia	
		<i>Frecuenci</i>	%	<i>Frecuenci</i>	%
<b>Regulación heterónoma de las narrativas</b>	Ausencia	<b>a</b> 50	76,9	<b>a</b> 6	42,9
	Presencia	15	23,1	8	57,1
	<b>Total</b>	<b>65</b>	<b>100</b>	<b>14</b>	<b>100</b>

El análisis llevado a cabo a partir de la prueba de *Chi Cuadrado* detectó una asociación significativa entre la presencia de narrativa de construcción de significado compartido y la regulación heterónoma ( $\chi^2_{(1)} = 4.93$ ,  $p < .05$ ). El índice de la correlación entre las variables también resulta significativo, *V de Cramer* = .29,  $p < .01$ . Ello señala que la presencia observada de regulación heterónoma en las narrativas de construcción de significado compartido (57.1%) se diferencia de cuando se trata de otro tipo de narrativas (23,1%).

#### **6.3.4. Las narrativas producidas por los interlocutores de los niños en las situaciones de comida**

En las situaciones de comida registradas en los hogares de ambos grupos sociales, se identificaron narrativas producidas por los interlocutores de los niños. En los hogares de sectores medios, los interlocutores de los niños produjeron 61 narrativas, en tanto que en las situaciones de comida que tuvieron lugar en las poblaciones urbano marginadas, los interlocutores de los pequeños produjeron 75 narrativas.

En la Tabla 26 se presentan los resultados correspondientes al porcentaje de

los diferentes tipos de narrativas en cada grupo estudiado.

**Tabla 26. Narrativas producidas por los interlocutores de los niños según grupo social de procedencia**

Tipo de narrativa	Poblaciones urbano	Sectores
	marginadas	medios
Argumentación	49,3%	27,9%
Información	48,0%	63,9%
Construcción de significado compartido	2,7%	8,2%
<b>Total</b>	<b>100% (75)</b>	<b>100% (61)</b>

Como se observa en la Tabla 26, las narrativas de información son las más frecuentes en los hogares de sectores medios (63,9%) y las segundas más frecuentes en las poblaciones urbano marginadas (48%). En este último grupo es mayor el porcentaje de aquellas narrativas que cumplen la función de proporcionar evidencia en la argumentación (49,3%). En ambos grupos las narrativas menos frecuentes son las que dan lugar a la construcción de significado compartido (sectores medios: 8,2%; poblaciones urbano marginadas: 2,7%).

A continuación se presentan fragmentos de intercambios en los que participan los interlocutores de los niños, con el objetivo de mostrar las narrativas que los niños de ambos grupos sociales tienen la oportunidad de escuchar en las situaciones de comida.

Los ejemplos (13) y (14) corresponden a situaciones en las que se despliegan narrativas de información. En el intercambio (13) la mamá de Brandon, que vive en una población urbano marginada, conversa sobre las tareas del hogar con la observadora mientras Brandon y su hermano Lucas meriendan y miran televisión.

*(13) Brandon (4) y su hermano Lucas (7) meriendan y miran televisión. Empieza a llover. La madre sale por un instante y regresa con los brazos cargados de ropa*

*limpia.*

*Mamá: ((coloca la ropa sobre la cama)).*

*Mamá: {a la observadora} Está lloviendo.*

*Observadora: ¡Uy, con toda la ropa que lavaste!*

*Mamá: Ahora tengo que entrarla.*

*Observadora: Es un montón de ropa.*

*Mamá: Lo que pasa es que trabajé toda la semana...*

*Observadora: Y hoy te tocó lavar.*

*Mamá: Sí, hoy me tocó ((ríe)).*

*Observadora: Juntás todo.*

*Mamá: Sí, aparte en invierno transpiran todo, así que a Brandon ayer le puse este conjunto y hoy ya está todo sucio. Lo quería matar.*

*Observadora: ((ríe)).*

*Mamá: No sabes, lavo zapatillas, todo.*

*Observadora: Son duras las zapatillas para lavar.*

En el intercambio, la mamá de Brandon, da cuenta con una narración del motivo por el que ha lavado tanta ropa -*Lo que pasa es que trabajé toda la semana*-. En su relato -*aparte en invierno transpiran todo, así que a Brandon ayer le puse este conjunto y hoy ya está todo sucio*- hace un uso apropiado de términos temporales -*ayer, hoy, ya*- y del indeterminado “*todo*”, que funciona como un procedimiento de evaluación que contribuye a comunicar el sentido de la narrativa; sentido que es reforzado por la expresión “*lo quería matar*”.

En el siguiente ejemplo (14) Iñaki y Azul (ambos 4 años, sectores medios) y su mamá meriendan y conversan mientras dibujan.

*(14) Iñaki dibujó una antena y la madre le cuenta a la observadora que esa fue una de las primeras palabras que aprendió a pronunciar de bebé.*

*Mamá: {a Iñaki} ¿Vos le dibujaste una antena? {a la observadora} Cuando Iñaki era chiquito la primera palabra que dijo claramente fue ¡antena, antena, antena, antena!*

*Observadora: ¿Antena?*

*Mamá: ¡Antena! Y Azul decía agua, o sea, mamá, por supuesto, primero papá, como corresponde, y después mamá, no me acuerdo quién fue el primero. Azul decía agua, y de Iñaki la segunda palabra fue antena.*

*Observadora: ¡Antena!*

*Mamá: Antena. En el otro departamento en el que vivíamos había una antena.*

*Azul: Cierto.*

*Mamá: ¿No es cierto?*

Ante el dibujo de Iñaki su mamá recuerda las primeras palabras que pronunciaron sus hijos mellizos. Los niños prestan atención al relato de su madre, hecho que se pone de manifiesto cuando Azul confirma la información proporcionada por su mamá –*Cierto*–.

Los siguientes fragmentos de intercambio (15) y (16) ilustran narrativas de argumentación en tiempo presente producidas por los interlocutores de los niños.

En el intercambio que se produce en un hogar de sectores medios (15), Elsie, la persona responsable de cuidar a Camila (4 años) conversa con ella sobre la comida.

*(15) Elsie sirve la comida a Camila durante el almuerzo y le pregunta sobre sus preferencias.*

*Elsie: {a Camila} ¿Querés con queso?*

*Camila: Con lo que quieras.*

*Elsie: No me digas más con lo que quiera, después yo te doy y no te gusta.*

*Camila: Lo que quieras.*

*Elsie: No, no te puedo dar lo que yo quiera porque después te enojas, te ponés malhumorada.*

Elsie le pide a la niña que explicita lo que prefiere en la comida *-No me digas más con lo que quiera, después yo te doy y no te gusta-*. Elsie fundamenta su pedido y presenta como evidencia una narración en tiempo presente *-No, no te puedo dar lo que yo quiera, porque después te enojas, te ponés malhumorada-*.

El siguiente fragmento de intercambio (16) se produce en la casa de Brisa (4 años, población urbano marginada). Participan Brisa y su hermano Gabriel (8 años). Para argumentar en relación con un juego, Gabriel produce una narrativa de argumentación en pasado.

(16) *Brisa y Gabriel juegan con una revista. El juego consiste en no pisar en distintos lugares mientras comen. Ante la advertencia de haber perdido, Gabriel recurre a una argumentación sobre un evento pasado.*

*Brisa: Si tocás, perdés... si tocás el piso también perdés, si tocás esto, también perdés.*

*Gabriel: ¿Si toco la alfombra no pierdo?*

*Brisa: No, si tocás el piso o la revista, vas a perder.*

*Gabriel: ¿Así?*

*Brisa: A ver, de nuevo.*

*Gabriel: Como antes estaba.*

*Brisa: Poné acá... ¡Uy! Tocaste.*

*Brisa: Así hiciste, tocaste.*

*Gabriel: ¿Así hice?*

*Brisa: Sí, dale.*

*Gabriel: ((repite los movimientos)) No, antes hice así y después hice así y después toqué, cuando pasé por ahí... voy en el medio.*

*Brisa: Ahora estás en el medio (...)*

Gabriel niega haber perdido y fundamenta su posición con una narrativa de argumentación en tiempo pasado en la que explicita una secuencia de movimientos que, según él, le darían la razón *-No, antes hice así y después*

*hice así y después toqué, cuando pasé por ahí... voy en el medio-*. En la narrativa se observa el uso apropiado de términos temporales -antes, después, cuando-

Tanto en el fragmento (15) como en el (16) los interlocutores de los niños fundamentan sus posiciones por medio de narrativas de argumentación -en el primero de los casos en presente y en el segundo en pasado- para justificar sus posturas ante determinados eventos.

Los fragmentos de interacción (17) y (18) ilustran situaciones de comida en las que los interlocutores desarrollan narrativas de construcción de significado compartido.

El siguiente intercambio se produce en la casa de Cecilia, una niña de sectores medios, durante la merienda familiar.

*(17) Los hermanos meriendan y conversan. Están presentes Marina (14 años), Clarita (9 años), Cecilia (4 años) y Micaela, novia de Iván (15 años). Marina comparte una anécdota familiar.*

*Marina: {a Iván} ¿Te acordás?*

*Marina: Abuelaaa (abuela), abuelita.*

*Cecilia: ¿Quién decía?*

*Marina: En la compu jugábamos con el micrófono y grabábamos cosas y una vez, no sé qué, yo me puse a boludear y empecé a gritar: abuelaaa (abuela), abuelita. Y este {se refiere a su hermano Iván} se entró a reír mal.*

*Iván: ¡Sí! ¡Cualquiera!*

*Clara: Y después yo abrí el paraguas y vos decías: no se abre, no abras el paraguas porque...*

*{Marina interrumpe a Clara}*

*Marina: ¡Ah!*

*Iván: Es de mala suerte ¿o no?*

*Marina: Estuvimos, estuvimos haciendo...*

*Clara: Sí.*

*Marina: ...un montón de grabaciones. Un día estuvo re copado, yo me moría de risa. Y que vos hacías como un programa del padre sanador, no sé qué.*

*Cecilia: Yo tía xxx ((habla y mastica)).*

*Iván: No me acuerdo.*

*Cecilia: Yo teía (tenía) un paraguas de algo.*

*Marina: Ojalá hubiera estado grabada. ¡Cómo me hubiera reído!*

*Cecilia: Yo era bebida y xxx (habla con la boca llena por eso las palabras son ininteligibles).*

*Marina: ¡Ah! ¡No! La página, no sé qué.*

*Micaela: {a Iván} ¡Qué amargo que so' (sos)!*

*Iván: No me acuerdo.*

*Marina: {se refiere a Iván} ¿El egoísta sabés cómo se reía? Y mandaba fruta.*

*Cecilia: ¡Ey, Marina!*

*Marina: Él e' (es) bueno en el fondo.*

Marina inicia el relato de la anécdota familiar dirigiéndose a Iván. Para brindar un contexto de referencia, Marina evoca una palabra que oriente a Iván en la recuperación del evento en cuestión -*Abuelaaa (abuela), abuelita*-. Cecilia solicita más información para comprender de qué habla su hermana mayor -*¿Quién decía?*-. Iván se da por aludido con el recuerdo del episodio familiar, aunque lo descalifica. Los hermanos se integran colaborativamente al relato y por medio de distintas expresiones evalúan el hecho pasado -*estuvo re copado, yo me moría de risa*-. Incluso Cecilia se integra al relato del evento pasado, repitiendo parte de las emisiones y situando temporalmente su Yo en el evento en cuestión -*Yo era bebida*-.

El estudio también contempló el análisis de la temporalidad de los eventos que narran los interlocutores de los niños en ambos grupos estudiados. Estos resultados se presentan en la Tabla 28.

**Tabla 27. La temporalidad de las narrativas producidas por los interlocutores de los niños según grupo social de procedencia**

Temporalidad	Grupo social de procedencia	
	Poblaciones urbano marginadas	Sectores medios
Narraciones acerca de eventos pasados	53,3%	70,5%
Narraciones acerca de eventos presentes	28%	18%
Narraciones acerca de eventos futuros	18,7%	11,5%
<b>Total</b>	<b>100% (75)</b>	<b>100% (61)</b>

Como se observa en la Tabla 27, las narrativas acerca eventos pasados son las más frecuentes en ambos grupos sociales. Sin embargo, la frecuencia que representa en los sectores medios (70,5%) supera en un 17% a la registrada en los hogares de los niños de poblaciones urbano marginadas (53,3%). Las narraciones acerca de eventos presentes son las segundas en términos de frecuencia para ambos grupos, registrándose una diferencia de casi un 10% en el grupo de poblaciones urbano marginadas (poblaciones urbano marginadas 28% versus 18% en sectores medios). Para ambos grupos las narraciones acerca de eventos futuros son las menos frecuentes (poblaciones urbano marginadas 18,7% versus 11,5% en sectores medios).

A continuación se presentan fragmentos de intercambio que tuvieron lugar en los hogares de los niños de ambos grupos estudiados con el objetivo de ilustrar la producción de narrativas pasadas, presente y futuras por parte de los interlocutores de los pequeños.

En los fragmentos de intercambio (18) y (19) los interlocutores de los niños producen narrativas en tiempo pasado.

*(18) La mamá de Julia (4 años, sectores medios), conversa con Virginia, la señora que cuida a las niñas, sobre lo que le dijo la pediatra en el control médico.*

*Mamá: {a Virginia} Ella me dijo que estaba bien, ahora le tengo que dar las vacunas, me dio la antivariola. Mirá, yo le conté que hay una amiguita de Julia, y varios nenitos que tienen varicela y me dijo que entonces, se la dé cuanto antes y me dice entonces que se la dé cuanto antes la de la varicela porque me explicó lo del periodo de incubación. Julia se contagia la varicela y a los quince días recién se brota y a los trece días empieza a contagiar ella...*

*Virginia: ¡Ah! ((asiente)).*

*Mamá: Entonces por ahí, ya está contagiada...*

*Virginia: Y dentro de poco...*

*Mamá: Y dentro de poco la va a contagiar a Emilia.*

*(19) Mientras meriendan la mamá de Melanie (4 años, población urbano marginada) da indicaciones a su hijo sobre un mandado en el almacén y conversa con su hermana Sandra y con la observadora acerca de la conducta de su hijo menor, Jonathan (2 años).*

*Mamá: ¡Johny, bajá de la mesa! En {habla con Kevin} lo de Emilse comprá.*

*Jonathan: ((baja de la mesa)).*

*Kevin: ¿En lo de Emilse?*

*Jonathan: ¡Ah! ((llora)) {llora porque se golpeó contra la mesa}.*

*Mamá: Todo el día se cayó, se golpeó la nariz, le salió sangre por la nariz.*

*Observadora: Pobrecito.*

*Mamá: Lo que pasa es que se porta mal.*

*Observadora: ¿Qué tiene, un año?*

*Mamá: Dos. Pero es terrible. Se trepa a todos lados.*

*Observadora: Claro, los chicos.*

*Mamá: Es te terror Jonathan.*

*Sandra: Y Brenda también.*

*Observadora: Son los más bravos.*

*Mamá: Sí, los chiquititos son terribles.*

La madre de Julia dialoga con Virginia, la persona que cuida a las niñas, sobre su visita al médico, comparte lo que le explicó la pediatra empleando una narrativa en tiempo pasado - *Ella me dijo que estaba bien, ahora le tengo que dar las vacunas, me dio la antivariçela-* Por su parte, la mamá de Melanie narra un evento pasado motivado por el comportamiento que está teniendo el niño pequeño en la situación de comida -*todo el día se cayó, se golpeó-*.

Los ejemplos (20) y (21) dan cuenta de la producción de narrativas en presente por parte de los interlocutores de los niños de ambos grupos.

*(20) La mamá de Joaquín (4 años, sectores medios), conversa con sus hijos sobre la conducta que deben tener. Joaquín molesta a su primo Bernardo.*

*Mamá: {a Joaquín} No le pegues a Bernardito, no le pegues a Bernardito.*

*Mamá: {a Bernardo} Tomá la leche hacete fuerte y defendete, si él te pega, vos pegale.*

*Mamá: Muy bien.*

*Mamá: {a Mora} Vos tomá la leche que te hace bien fuerte.*

*Morita: xxx manzana y músculo.*

*Mamá: ¿Los músculos?*

La madre de Joaquín regula la conducta de su sobrino Bernardo, cuando su hijo Joaquín le pega. Para ello recurre a una narración en tiempo presente, en la que plantea una secuencia de acciones y consecuencias en modo imperativo -*Tomá la leche, hacete fuerte y defendete, si él te pega, vos pegale.*

*(21) El padre de Lucas (4 años, población urbano marginada), conversa con sus hijos acerca de los juegos*

*que acostumbran a hacer, recurre a una narración en tiempo presente.*

*Papá: Vos no podés volar. A no ser cuando te agarra mamá, no sabés cómo te hace volar, ¿no? y empezás a rezar porque papá es el único que te salva ¿no?*

*Lucas:((asiente)).*

*Javier: Porque vo' (vos), porque vo' (vos) lo agarrás y lo tirás.*

En el fragmento presentado, el papá de Lucas se remite a una rutina de juego habitual entre el niño, su madre y él mismo. El hermano de Lucas, Javier, colabora en la reconstrucción verbal de ese juego habitual.

Los siguientes fragmentos de intercambio (22) y (23), ilustran narrativas en tiempo futuro producidas por los interlocutores de los niños

*(22) Mientras meriendan la mamá de Brisa (4 años), una niña que vive en una población urbano marginada, conversa con su amiga Pocha sobre una película que quiere alquilar.*

*Mamá: Voy a alquilar una película.*

*Pocha: ¿Cuál vas a alquilar?*

*Mamá: Me dijo el profesor de gimnasia, Cristian, mi profesor de gimnasia.*

*Pocha: Dale, ¿qué te dijo?*

*Mamá: Que alquile "El pacto", es de demonios.*

*Pocha: ¡Ay, nena! Yo no voy a ver una película así.*

*Mamá: Y si ves El Exorcista, que es mucho peor.*

*Pocha: No, no quiero ver más películas así, me hacen mal.*

*Mamá: Vos porque tenés miedo.*

*Pocha: No, no... me da como miedo después, no sé.*

*Mamá: A mí me encanta tener miedo. Las voy a alquilar y las voy a ver para mí. Si vos no querés ver, vos no veas.*

La mamá de Brisa inicia el relato de un evento futuro con un resumen *-Voy a alquilar una película-*. Las intervenciones de su amiga contribuyen a que expanda la información del relato *-Me dijo el profesor de gimnasia, Cristian, mi profesor de gimnasia (...) que alquile El pacto, es de demonios-*. Asimismo, estas intervenciones constituyen el pivote para que recurra a diferentes recursos para proporcionar sus evaluaciones respecto del evento que tendrá lugar *-A mí me encanta tener miedo. Las voy a alquilar y las voy a ver para mí. Si vos no querés ver, vos no veas.-*.

*(23) Mientras meriendan, Iñaki, (4 años, sectores medios) su hermana melliza Azul y su mamá, miran unos dibujos de animales realizados por el pequeño en un cuaderno y conversan sobre los animales que el niño dibujó.*

*Iñaki: Cuál animal quiero tener.*

*Iñaki: ¡Mirá, una tortuga!*

*Iñaki: ¡Una tortuguita!*

*Mamá: Le vamos a decir a Emilse que le de un novio a su tortuga así te regala una cuando tengan hijitos ¿Dale?*

*Iñaki: Sí, así...*

La mamá de Iñaki formula un plan para que en el futuro el niño pueda tener una tortuga *-Le vamos a decir a Emilse que le de un novio a su tortuga así te regala una cuando tengan hijitos ¿Dale?-*. Iñaki acuerda con su mamá *-Iñaki: Sí, así...-*. El plan incluye cláusulas relativas en subjuntivo y conectores consecutivos *-así-* y temporales *-cuando-*.

### **6.3.5. Análisis cuantitativo de las narrativas producidas por los interlocutores de los niños durante las situaciones de comida**

A continuación se presenta el análisis cuantitativo de las narrativas que produjeron los interlocutores de los niños considerando su grupo social de procedencia y el tipo de narrativas de que se trata, el marco temporal de los

eventos narrados y el empleo de recursos lingüísticos.

### **Relación entre el grupo social y el tipo de narrativa**

Con el propósito de conocer la relación entre el grupo social de procedencia y el tipo de narrativas producidas por los interlocutores de los niños durante las situaciones de comida se realizaron tres análisis de *Chi Cuadrado* empleando la corrección por continuidad. Para el análisis se consideró como variable independiente el grupo social (sectores medios y poblaciones urbano marginadas) y como variables dependientes en cada análisis a la presencia/ausencia del tipo de narrativa: argumentación, información y construcción de significado compartido. Se utilizó la prueba estadística *V de Cramer* como índice de correlación entre las variables.

En la tabla de contingencia que se presenta a continuación pueden observarse los datos de la relación entre grupo social de procedencia y las narrativas de argumentación.

**Tabla 28. Relación entre el grupo social de procedencia y el tipo de narrativa que producen los interlocutores de los niños**

		Grupo social			
		Sectorios medios		Poblaciones urbano marginadas	
		<i>Frecuenci</i>	%	<i>Frecuenci</i>	%
		<b>a</b>		<b>a</b>	
Narrativa de argumentación	Ausencia	44	72,1	38	50.7
	Presencia	17	27,9	37	49,3
	<b>Total</b>	<b>66</b>	<b>100</b>	<b>75</b>	<b>100</b>

El análisis puso de manifiesto que las variables de grupo social de procedencia y las narrativas de argumentación están asociadas significativamente ( $\chi^2_{(1)} = 5.61, p < .05$ ). El índice de la correlación entre las variables también resultó significativo, *V de Cramer* = .22,  $p < .01$ . Ello indica que la presencia observada de narrativas de argumentación en el grupo de sectores medios (27,9%) es significativamente menor respecto de la presencia observada en las

poblaciones urbano marginadas (49.3%).

A continuación se presenta la tabla de contingencia de la relación entre grupo social de procedencia y narrativa de información.

**Tabla 29. Relación entre el grupo social de procedencia y las narrativas de información que producen los interlocutores de los niños**

		Grupo social			
		Sectorios medios		Poblaciones urbano marginadas	
		<i>Frecuenci</i>	%	<i>Frecuenci</i>	%
		<i>a</i>		<i>a</i>	
Narrativa de información	Ausencia	22	36,1	39	52
	Presencia	39	63,9	36	48
<b>Total</b>		<b>61</b>	<b>100</b>	<b>75</b>	<b>100</b>

El análisis realizado no detectó una asociación significativa entre el grupo social de procedencia y las narrativas de información ( $\chi^2_{(1)} = 2.84, p = .09$ ). Ello indica que la presencia observada de narrativas de información en el grupo de sectores medios (63,9%) no se diferencia con respecto a la observada en el grupo de poblaciones urbano marginadas (48%).

A continuación se presenta la tabla de contingencia correspondiente a la relación entre grupo social de procedencia y las narrativas de construcción de significado compartido.

**Tabla 30. Relación entre el grupo social de procedencia y las narrativas de construcción de significado compartido que producen los interlocutores de los niños**

		Grupo social			
		Sectorios medios		Poblaciones urbano marginadas	
		<i>Frecuenci</i>	%	<i>Frecuenci</i>	%
		<i>a</i>		<i>a</i>	
Narrativa de	Ausencia	56	91,8	73	97,3

<b>construcción de significado compartido</b>	Presencia	5	8,2	2	2,7
	<b>Total</b>	<b>61</b>	<b>100</b>	<b>75</b>	<b>100</b>

El análisis llevado a cabo muestra que las variables grupo social de procedencia y narrativas de construcción de significado compartido no se encuentran asociadas significativamente ( $\chi^2_{(1)} = 1.13$ ,  $p = .29$ ). Ello pone de manifiesto que la presencia de narrativas de construcción de significado compartido en el grupo de los sectores medios (8,2%) no se diferencia respecto de observada en las poblaciones urbano marginadas (2,7%).

***La relación entre el grupo social de procedencia y la temporalidad de los eventos narrados***

El mismo procedimiento estadístico utilizado en el análisis anterior se aplicó para el análisis de la relación entre el grupo social de procedencia y la temporalidad del evento narrado -pasado, presente, futuro-.

A continuación se presenta la tabla de contingencia referida a la relación entre grupo social de procedencia y la narración de eventos acerca del pasado.

***Tabla 31. Relación entre el grupo social de procedencia y eventos narrados acerca del pasado***

		<b>Grupo social</b>			
		<b>Sectores medios</b>		<b>Poblaciones urbano marginadas</b>	
		<i>Frecuenci</i>	<i>%</i>	<i>Frecuenci</i>	<i>%</i>
		<b>a</b>		<b>a</b>	
<b>Narración de eventos acerca del pasado</b>	Ausencia	18	29,5	35	46,7
	Presencia	43	70,5	40	53,3

**Total                  61                  100                  75                  100**

El análisis realizado a partir de la prueba de *Chi Cuadrado* muestra que hay una asociación marginal entre el grupo social y las narrativas sobre eventos pasados ( $\chi^2_{(1)} = 3.47, p > .06$ ). El índice de la correlación entre las variables es significativo *V de Cramer* = .18,  $p = .05$ . Esto indica que la presencia de narrativas sobre eventos pasados en las narraciones en el grupo social medio (70,5%) es significativamente mayor respecto del grupo urbano marginado (53,3%).

A continuación se presentan la tabla de contingencia correspondiente a los resultados de la relación entre grupo social de procedencia y la narración de eventos acerca del presente.

**Tabla 32. Relación entre el grupo social de procedencia y eventos narrados acerca del presente**

		<b>Grupo social</b>			
		<b>Sectores medios</b>		<b>Poblaciones urbano marginadas</b>	
		<i>Frecuenci</i>	%	<i>Frecuenci</i>	%
		<i>a</i>		<i>a</i>	
<b>Narración de eventos acerca del presente</b>	Ausencia	50	82	54	72
	Presencia	11	18	21	28
<b>Total</b>		<b>61</b>	<b>100</b>	<b>75</b>	<b>100</b>

El análisis realizado no detecta asociaciones significativas entre las variables de grupo social y el marco de referencia temporal presente de las narrativas ( $\chi^2_{(1)} = 1.35, p = .25$ ). Esto indica que las narrativas que utilizan un marco temporal presente en los sectores (18%) no se diferencian cuantitativamente de las registradas en el grupo social urbano marginado (28%).

En la tabla de contingencia que se presenta a continuación se informan los resultados referidos a la relación entre grupo social de procedencia y la

narración de eventos acerca del futuro.

**Tabla 33. Relación entre el grupo social de procedencia y eventos narrados acerca del futuro**

		Grupo social			
		Sectores medios		Poblaciones urbano marginadas	
		<i>Frecuenci</i>	%	<i>Frecuenci</i>	%
		<i>a</i>		<i>a</i>	
<b>Narración de eventos acerca del futuro</b>	Ausencia	54	88,5	61	81,3
	Presencia	7	11,5	14	18,7
<b>Total</b>		<b>61</b>	<b>100</b>	<b>75</b>	<b>100</b>

El análisis realizado no muestra asociaciones significativas entre las variables de grupo social de procedencia y la narración acerca de eventos futuros ( $\chi^2_{(1)} = 0.84$ ,  $p = .36$ ). Esto señala que la presencia de narraciones acerca de eventos futuros observada en el grupo de sectores medios (11,5%) no se diferencia significativamente de la observada en poblaciones urbano marginadas (18,7%).

***Análisis de la incidencia del grupo social de procedencia, el tipo de narrativa y la temporalidad de las narraciones en el uso de los términos temporales***

La siguiente tabla presenta los resultados referidos al uso de los términos temporales por parte de los interlocutores.

**Tabla 34. Términos temporales empleados por los interlocutores de los niños según grupo social de procedencia**

		Grupo social de procedencia	
		Sectores medios	Poblaciones urbano marginadas

<b>Términos temporales por narrativa</b>	<b>2,95</b>	<b>2,59</b>
--	-------------	-------------

Como se observa en la Tabla 34, los interlocutores de los niños de sectores medios emplean una mayor cantidad de términos que sus pares de poblaciones urbano marginadas (2,95 vs. 2,59 respectivamente). Sin embargo, la prueba ANOVA de un factor llevada a cabo mostró que la diferencia entre ambos grupos en la cantidad de términos temporales por narrativa empleados por los interlocutores de los niños no es estadísticamente significativa ( $F_{(1,30)} = .42$ ,  $MSE = 2.32$ ,  $p < .52$ ).

Con el objetivo de estudiar el efecto del grupo social (medio y urbano marginado), el tipo de narrativa (argumentativa, informativa y de construcción de significado) y el tiempo de la narración (pasado, presente y futuro) sobre el uso de términos temporales se llevó a cabo un análisis de regresión lineal, empleando las variables como *dummies*.

A continuación se presenta la tabla donde se pueden observar los estadísticos y sus correspondientes  $p$  valores para cada una de las variables predictoras sobre la variable predicha (uso de términos temporales).

**Tabla 35. Incidencia del grupo social de procedencia, tipo de narrativa y temporalidad de los eventos narrados en el empleo de términos temporales**

	$\beta$	$p$
<b>Grupo social de procedencia</b>	-.02	.85
<b>Narrativa Argumentación</b>	.12	.21
<b>Narrativa Información</b>	.00	1.00
<b>Narrativa Construcción de significado compartido</b>	.06	.51
<b>Tiempo Pasado</b>	.00	1.00
<b>Tiempo Presente</b>	.19	.04

<b>Tiempo Futuro</b>	.05	.63
----------------------	-----	-----

El análisis únicamente detectó efectos significativos del tiempo presente sobre el uso de términos temporales,  $\beta = .19$ ,  $p < .05$ . De acuerdo con este análisis la presencia de narrativas en tiempo presente predice el empleo de una mayor cantidad de términos temporales.

***Análisis de la incidencia del grupo social, el tipo de narrativa y la temporalidad de las narraciones sobre el uso de los términos causales y consecutivos***

En la siguiente tabla (36) se presentan los resultados referidos al uso de términos causales y consecutivos por parte de los interlocutores de los niños.

***Tabla 36. Términos causales y consecutivos empleados por los interlocutores de los niños según grupo social de procedencia***

	<b>Grupo social de procedencia</b>	
	<b>Sectores medios</b>	<b>Poblaciones urbano marginadas</b>
<b>Términos temporales por narrativa</b>	<b>0,70</b>	<b>0,41</b>

Como se observa en la Tabla 36, los interlocutores de los niños de sectores medios emplean una mayor cantidad de términos causales y consecutivos que sus pares de poblaciones urbano marginadas (0,70 vs. 0,41 respectivamente). Sin embargo, la prueba ANOVA de un factor llevada a cabo mostró que la diferencia entre ambos grupos en la cantidad de términos causales y consecutivos por narrativa empleados por los interlocutores de los niños no es estadísticamente significativa ( $F_{(1,30)} = 2.2$ ,  $MSE = 0.27$ ,  $p < .15$ ).

Al igual que en el estudio del empleo de términos temporales, se realizó un análisis para estudiar el efecto del grupo social de procedencia, el tipo de

narrativa y la temporalidad de los eventos narrados sobre el uso de los términos causales y consecutivos.

La siguiente tabla presenta los estadísticos y sus correspondientes  $p$  valores para cada una de las variables predictoras sobre la variable predicha (uso de términos causales y consecutivos).

**Tabla 37. Incidencia del grupo social de procedencia, tipo de narrativa y temporalidad de los eventos narrados en el empleo de términos causales y consecutivos**

	$\beta$	$p$
<b>Grupo social de procedencia</b>	-.17	.06
<b>Tipo de Narrativa:</b>	-.01	.90
<b>Argumentación</b>		
<b>Tipo de Narrativa: Informativa</b>	.00	1.00
<b>Tipo de Narrativa: Construir</b>	.09	.33
<b>Tiempo Pasado</b>	.00	1.00
<b>Tiempo Presente</b>	-.13	.15
<b>Tiempo Futuro</b>	-.15	.09

El análisis realizado solamente encontró efectos marginales del grupo social sobre el uso de términos causales y consecutivos,  $\beta = -.17$ ,  $p = .06$ . De acuerdo con este análisis el grupo de sectores medios emplea una mayor cantidad de términos causales y consecutivos en comparación con el grupo de poblaciones urbano marginadas.

#### **6.4. Discusión**

Los resultados de este estudio, en consonancia con estudios previos (Brumark; 2003; Ely, Gleason, MacGibbon, y Zaretsky, 2001; Fivush, Bohanek, Robertson

y Duke, 2003; Ochs, Smith y Taylor, 1989; Snow y Beals, 2006; Thomas-Lepore, Bohanek, Fivush y Duke, 2004) muestran que en las situaciones de comida los niños de 4 años de distintos sectores sociales participan de interacciones que dan lugar a distintos tipos de narrativas.

La comparación entre los grupos mostró similitudes en cuanto al tipo de regulación: en ambos grupos las narrativas autónomas son más frecuentes que las narrativas heterorreguladas o de regulación compartida. Estos resultados coinciden con trabajos previos que mostraron que tanto las narrativas sobre eventos futuros (Rosemberg, Alam y Stein, 2011) como las narrativas sobre eventos pasados (Rosemberg, Silva y Stein, 2011) producidas por niños de 4 años de distintos sectores son en su mayoría autorreguladas por los niños.

Esta situación contrasta con las pocas oportunidades de producir narraciones de manera autónoma que se propician tanto en Nivel Inicial como en el Primario. Rosemberg y Manrique (2006) analizaron situaciones de “ronda” o intercambio inicial en el jardín de infantes y mostraron que en la mayoría de estas situaciones las narrativas eran heterorreguladas por la maestra. Sin embargo, observaron que las docentes regulan las narrativas infantiles de diferentes modos. En algunos casos la regulación recupera el propósito comunicacional del niño y colabora para que la intención comunicativa se lleve adelante dentro de una narrativa estructurada canónicamente. En estos casos, la maestra construye el andamiaje necesario para que el niño expanda su relato, y logre así un mejor desempeño. Sin embargo, en otros casos, las maestras se centran en aspectos periféricos de lo que el niño cuenta y apoyándose en la relación asimétrica que mantienen con los niños se valen de diferentes recursos lingüísticos para jerarquizar, focalizar y desfocalizar la información. Como consecuencia imponen su argumento por sobre el del niño produciendo una apropiación del relato infantil, incluyendo las palabras del niño en su propio discurso.

Esta diferencia entre el modo de regulación propio de la escuela y el que se produce en el contexto familiar deber ser atendida por las maestras, en especial cuando los niños no comparten el entorno sociocultural de sus

maestros.

Por su parte, la comparación de los distintos tipos de narrativas que se registraron en cada uno de los grupos sociales mostró diferencias entre ellos. En efecto, los niños de sectores medios producen más narrativas en tiempo pasado que los niños que viven en poblaciones urbano- marginadas; en particular narrativas destinadas a proporcionar información. Sin embargo, los niños que viven en poblaciones urbano marginadas producen una mayor cantidad narrativas de argumentación que los de sectores medios y también escuchan un número significativamente mayor de estas narraciones producidas por sus interlocutores.

Esta diferencia resulta relevante cuando se atiende al tipo de narrativas generalmente elicitadas en el contexto escolar. Las situaciones de “ronda”, lugar privilegiado en el contexto del nivel inicial para la producción de narrativas por parte de los niños, tiende a estar enfocada en la producción de narrativas de información o de significado compartido -por ejemplo, cuando se le pide a los niños que relaten una salida o un festejo compartido entre todos-. A diferencia de las narrativas de información donde lo que se privilegia es la novedad de lo que se relata, o de las narrativas para generar significado compartido, que se focalizan en la construcción de un contexto común, en las narrativas de argumentación el niño se vale de la estructura narrativa como una evidencia que le permitirá convencer a su audiencia y ganar adhesión a su postura (Carranza, 1998, 2000). Este tipo de narrativa no suele ser privilegiada en el Nivel Inicial.

La importancia de incentivar narrativas de argumentación en los niños pequeños cobra especial interés cuando se observan los resultados de trabajos previos que mostraron la calidad de las narrativas que tanto los adultos (Carranza, 1998, 2000) como los niños pequeños (Rosemberg, Silva y Stein 2011) producen como evidencia en un argumento.

Los resultados del análisis cuantitativo mostraron que el grupo social incide en los recursos lingüísticos -términos temporales, causales y consecutivos- que

los niños ponen en juego en la producción de las narrativas. Sin embargo, cabe señalar que cuando se trata de contar una experiencia pasada o planificar o de anticipar un evento futuro, ambos grupos de niños recurren al uso de términos temporales.

Lo expuesto en el presente trabajo sugiere la importancia de recuperar los aprendizajes y los desempeños discursivos infantiles con los que ingresan los niños a la escuela debido a que, a través de una apropiada evaluación de estos desempeños, la escuela puede construir intervenciones potentes que favorezcan el desarrollo cognitivo, lingüístico y, consecuentemente, también emocional iniciado en sus entornos de origen.

# **CAPÍTULO 7:**

## **Conclusiones Generales**

---

## **CAPÍTULO 7: Conclusiones generales**

Este capítulo integra y triangula, a modo de conclusión de la investigación, los resultados del análisis de generación de categorías y del análisis cuantitativo de los 3 tipos de situaciones analizadas: situaciones de alfabetización familiar (Capítulo 4), situaciones de juego (Capítulo 5) y situaciones de comida (Capítulo 6).

El conocimiento referido a las situaciones de juego, alfabetización y comida en los contextos de crianza de niños pequeños de sectores medios con educación terciaria o universitaria y de poblaciones urbano marginadas, con educación primaria o menos, que constituye el resultado de esta investigación de tesis, en tanto objeto complejo, fue posibilitado por la adopción de un diseño metodológico en el que se recurrió a procedimientos tanto de la lógica de generación conceptual como de la lógica cuantitativa o verificativa. En este sentido, el análisis cualitativo permitió reconstruir las características de las situaciones de alfabetización familiar, juego y comida en su carácter de sistemas de actividades en los que los niños pequeños y las personas que interactúan con ellos despliegan conocimientos y maneras de interacción propias de cada grupo.

El primer momento del análisis se centró en la construcción de categorías que dieran cuenta de la estructura de cada una de las situaciones y de las interacciones entre niños y adultos así como también de las formas, las estrategias y los recursos discursivos y los conocimientos que se ponían en juego en ellas. En el segundo momento, el análisis cuantitativo posibilitó analizar la distribución en el corpus de algunas de las categorías elaboradas y, de ese modo, profundizar la comparación de ciertas características específicas que adoptan los contextos de crianza de los dos grupos estudiados.

Precisamente, fue el uso combinado de los procedimientos cualitativos con los cuantitativos aquello que permitió extraer algunas conclusiones, apoyadas estadísticamente -aunque no generalizables, por tratarse de una muestra no

representativa en términos estadísticos- relativas a las semejanzas y a las diferencias en las situaciones registradas en ambos grupos sociales, tanto en la estructura y en la regulación de las mismas como en los conocimientos, las formas, las estrategias y los recursos discursivos que los niños tienen la oportunidad de poner en juego en ellas.

En efecto, los contextos de crianza en los hogares de poblaciones urbano marginadas y en los hogares de sectores medios presentan entre sí tanto similitudes como diferencias en la cantidad, el tipo y la diversidad de actividades de alfabetización familiar, juego y comida en las que los niños pequeños participan. Los resultados de esta tesis pusieron de manifiesto que los niños de los dos grupos estudiados tienen la oportunidad de participar en diversas situaciones de alfabetización temprana en sus hogares; en distintos tipos de juegos (juegos de plaza, juegos reglados, juegos de construcciones, juego dramático o de roles y juegos tradicionales) así como en situaciones de comida en las que tanto ellos como quienes comparten con ellos la comida y la conversación producen diferentes tipos de narrativas.

Cabe señalar sin embargo, los niños de sectores medios participan en una mayor cantidad de cada una de esas situaciones que sus pares de poblaciones urbano marginados. Pero en los hogares de ambos grupos sociales estas actividades constituyen sistemas altamente interactivos en los que el niño pequeño junto con un adulto o niño mayor se aproxima a la actividad particular e intenta participar.

Los resultados de la investigación mostraron diferencias en los participantes que interactúan con los niños pequeños durante las actividades en cada grupo social. Mientras que en los hogares de sectores medios es más frecuente la participación del adulto regulando la situación, en los hogares de poblaciones urbano marginadas son más frecuentes las situaciones en las que un niño mayor es quien estructura y regula la situación determinando el espacio que el niño pequeño pueda asumir en la actividad. Como se ha mostrado en diversas investigaciones previas, en los grupos minoritarios y en las poblaciones urbano marginadas (Leseman y van Tuijl, 2006; Reyes, Alexandra y Azuara, 2007;

Taylor y Strickland, 1986; Rogoff, 1993, 2003; Stein y Rosemberg, 2012b, Snow, 2006; Volk y de Acosta, 2004; Whitehurst y Lonigan, 2003) los niños pequeños participan de amplias redes sociales. En estas redes, los hermanos, primos y otros niños mayores cumplen un importante papel guiando y sosteniendo la participación del niño pequeño en las actividades compartidas

La participación de los niños de ambos grupos sociales en las situaciones familiares de alfabetización, juego y comida se caracterizan porque, aún cuando se configuran como actividades que se realizan de modo conjunto con otras personas, niños y adultos, en ellas los niños pequeños muestran un importante grado de autonomía en la consecución de la actividad. Dicha autonomía se expresa a través de un importante número de situaciones de cada tipo que son iniciadas por los mismos niños. Asimismo, en muchos casos, son ellos quienes regulan de modo autónomo la situación y en otros, comparten la regulación con otros participantes en la actividad.

Cada sistema de actividad -alfabetización familiar, juego y comida- plantea demandas específicas a los participantes y genera oportunidades para que los niños pequeños se socialicen y pongan en juego y aprendan conocimientos sobre el sistema de escritura y las funciones de la escritura y conocimientos variados sobre diversos aspectos de su entorno. Al mismo tiempo desarrollan formas, estrategias y recursos lingüísticos y discursivos, cuando en las interacciones con otros aprenden a narrar y a argumentar. En este sentido, los datos analizados en la presente tesis proporcionan nuevas evidencias empíricas a las teorías psicolingüísticas actuales, con base sociocultural (Nelson, 1996, 2007, 2010; entre otros) que postulan que en el marco de las interacciones que se producen en las actividades conjuntas, tiene lugar simultáneamente el desarrollo discursivo y la adquisición del lenguaje.

En relación con las situaciones espontáneas de alfabetización que se produjeron en los hogares de los dos grupos de niños, se observó que ellas brindan oportunidades para promover distintos aprendizajes en relación con la lectura y la escritura. En efecto, estas situaciones permiten que los niños no sólo aprendan que la escritura es lenguaje y conozcan sus usos y funciones

sociales sino que además alcancen un dominio incipiente del sistema, comiencen a identificar las letras, a trazarlas y a distinguir las; infieran correspondencias entre estas y los sonidos; escriban palabras y adquieran en alguna medida el estilo de discurso particular que caracteriza a la escritura. Como ha sido señalado en diversos trabajos, estos conocimientos marcan el ingreso de los niños al proceso de alfabetización (Borzzone, 2003; Snow, 2006; Whitehurst y Lonigan, 2003). Pero, si bien, todos los niños participan de este tipo de situaciones, como se observó en los trabajos de (Leseman y van Tuijl, 2006; Reyes, Alexandra y Azuara, 2007; Taylor y Strickland, 1986) entre los niños de sectores medios se producen más situaciones en las que la escritura se emplea para usos lúdicos o recreativos.

Por su parte, en relación con las situaciones de juego, se observó que todos los niños participan de situaciones de juego dramático y se valen de diversos recursos lingüísticos y discursivos para configurar el plano de la ficción dramática. Pero se observó, asimismo, que los niños de sectores medios, cuyos padres poseen educación superior no universitaria o universitaria, utilizan con mayor frecuencia en estas situaciones de juego dramático una mayor cantidad de recursos discursivos propios del estilo explícito del lenguaje. En este sentido, se ha identificado en el habla de estos niños durante el juego dramático recursos tales como -proposición incluida adjetiva (P.I.A.), frase verbal de obligación, “porque”, “para que”, proposición incluida sustantiva (P.I.S – referente), proposición incluida sustantiva (Marco ficcional)-. Asimismo, se observó que el grupo de niños de sectores medios recurren con mayor frecuencia a estrategias discursivas de anticipación y descripción- para sostener sus puntos de vista.

Los resultados también muestran diferencias en la función que cumplen las narrativas infantiles en la interacción social. La comparación entre los distintos tipos de narrativas producidas por los niños y sus interlocutores durante las situaciones de comida, puso de manifiesto diferencias entre los grupos. Los niños de sectores medios producen más narrativas en tiempo pasado que los niños que viven en poblaciones urbano- marginadas; en particular narrativas

destinadas a proporcionar información que sus pares de poblaciones urbano marginadas.

Sin embargo, los niños que viven en poblaciones urbano marginadas narran en numerosas oportunidades para argumentar y también escuchan un número significativamente mayor de estas narraciones, con función argumentativa, producidas por sus interlocutores en la conversación durante las comidas. Esta diferencia resulta relevante cuando se atiende al tipo de narrativas generalmente elicitadas en el contexto escolar. Las situaciones de “ronda”, lugar privilegiado en el contexto del Nivel Inicial para la producción de narrativas por parte de los niños, tiende a estar enfocada en la producción de narrativas de información o de significado compartido y no se generan situaciones de interacción en las que las narraciones puedan cumplir la función de evidencia factual en una argumentación.

La presencia de narraciones con función argumentativa en las interacciones durante las comidas, en particular en el grupo de niños de poblaciones urbano marginadas, así como también el importante número y la variedad de estrategias argumentativas a las que los niños recurren en las situaciones de disputa durante los juegos, proporcionan evidencia empírica a las afirmaciones, realizadas en algunos pocos trabajos, relativas al desarrollo temprano de esta forma discursiva (Eisenberg, 1987; Peronard, 1991; Stein y Albro, 2001). En efecto, estos resultados muestran que aún cuando el desarrollo del discurso argumentativo en sus formas más elaboradas constituye una adquisición tardía (Silvestri, 2001), en los años preescolares se observa el uso estratégico de recursos, configurando argumentaciones en la interacción social.

Como surge de este estudio se registran diferencias en los conocimientos, en los recursos discursivos y lingüísticos en los patrones interaccionales que sostienen la producción del discurso infantil y que caracterizan el proceso de alfabetización temprana y de desarrollo discursivo en los niños de poblaciones urbano marginadas y en los niños de sectores medios. De aquí surge la importancia de que estas características propias de cada grupo no deben ser desconocidos cuando los niños ingresan a la escuela. Deben, por el contrario,

ser contemplados con el objeto de plantear formatos de interacción y situaciones de enseñanza que capitalicen y amplíen los conocimientos y las formas y estrategias discursivas desarrollados por los niños en el medio familiar.

Tanto las similitudes como las diferencias en los conocimientos, en los recursos discursivos y lingüísticos y en los patrones interaccionales que sostienen la producción del discurso infantil y que caracterizan el proceso de alfabetización temprana y de desarrollo discursivo en los niños de poblaciones urbano marginadas y en los niños de sectores medios, que constituyen el resultado de esta investigación de tesis tienen importantes implicancias pedagógicas. Resulta relevante atender a ellas cuando los niños ingresan al nivel inicial y a la escuela primaria. Las características particulares que asume el desarrollo lingüístico y discursivo en cada grupo social así como los patrones y las estructuras interaccionales que caracterizan a los contextos de crianza en los hogares de estos niños deben ser contemplados con el objeto de plantear formatos de interacción y situaciones de enseñanza que capitalicen y amplíen los conocimientos y las formas y estrategias discursivas desarrollados por los niños en el medio familiar.

La recuperación de los conocimientos y del interés que los niños muestran por la lectura y la escritura, del uso que hacen de los recursos lingüísticos, de las estrategias de argumentación que emplean en la interacción social y del tipo de narrativa que producen de modo predominante en cada uno de los grupos sociales estudiados podría facilitar la transición de los niños del ámbito familiar al escolar. En este sentido, resulta muy importante que las intervenciones pedagógicas que se producen durante los primeros años de vida de los niños, durante el jardín de infantes y los primeros años de la escuela primaria tomen en cuenta los conocimientos y los patrones de interacción que constituyen el capital cultural y lingüístico de los niños al ingresar en el sistema escolar.

Tal como ha sido señalado en diversos trabajos previos (Borzzone y Rosemberg, 2000; Collins y Michaels, 1988; González, Moll y Amanti, 2005;

Heath, 1983; Rogoff 1993,1997; Rogoff., Paradise, Mejía Arauz, Correa Chávez, y Angelillo, 2003; Rosemberg y Borzone, 1998; Rosemberg, 2002; Snow, Dickinson y Tabors, 2006; Snow; 1972, 1983; Tough, 1976) la fractura entre los conocimientos y los usos lingüísticos y discursivos que los niños desarrollan en el medio familiar y aquellos que se privilegian en el ámbito escolar constituye uno de los factores que contribuye a producir el fenómeno del fracaso escolar de los niños provenientes de grupos minoritarios y marginados. La atención a las características particulares que asume el desarrollo lingüístico y discursivo y la alfabetización temprana en las diferentes poblaciones de niños puede dar lugar a dos tipos de intervenciones educativas: por una parte, a la generación de estrategias que en el medio escolar promuevan los aprendizajes infantiles capitalizando y recuperando los conocimientos y las habilidades discursivas que los niños han desarrollado en su medio familiar y, por otra parte, al diseño e implementación programas que colaboren con las familias en la promoción del desarrollo lingüístico y discursivo infantil y la alfabetización temprana.

## PARTE III

---

Anexo

# **CAPÍTULO 8:**

## **Historia Natural de la Investigación**

---

## CAPÍTULO 8: Historia Natural de la Investigación

En el año 2001, Argentina atravesaba una profunda crisis económica, social y política. La inestabilidad del gobierno nacional, el aumento de la desocupación, la precarización laboral, la vulnerabilidad de los derechos sociales y la polarización social eran componentes del contexto social y económico que afectaba profundamente las condiciones de vida de una importante parte de la población. Según los datos de la Encuesta permanente de Hogares del momento el 51% de los niños de entre 3 y 5 años vivía en condiciones de pobreza<sup>1</sup>.

A la situación de pobreza de estos niños en su medio familiar se sumaba una situación desfavorecida en el sistema educativo; dada por las diferencias en el acceso a la educación inicial de los niños de distintos sectores socioeconómicos. En efecto, del total de niños de 3 años que asistían al jardín de infantes, la mayoría provenía de familias que no eran pobres (75.8%) y sólo el 24,2% provenía de familias en condiciones de pobreza. De los niños de 4 años que asistían al jardín de infantes, el 61,7% estaba conformado por niños no pobres y el 38, 3% por niños pobres. A los 5 años de edad las diferencias en la asistencia al nivel inicial entre niños pobres y no pobres disminuía en términos cuantitativos (51,1% Vs. 48,9%)<sup>2</sup>, debido a que desde esta edad la educación es obligatoria por ley.

En ese contexto de crisis, y ante los datos referidos a la escolarización de los niños en los primeros grados de la escuela primaria (22% de repetición en 1° grado y 33% de sobreedad)<sup>3</sup> surgieron debates acerca de la “educabilidad” de aquellos niños que crecen en condiciones de pobreza. Se destacaron dos posiciones opuestas: una sostenía que los niños son potencialmente educables en todos los casos, pero que ese desarrollo potencial puede estar obstaculizado por el contexto y porque las familias no pueden garantizar la educación de esos niños. La “educabilidad” involucra un conjunto de recursos,

---

1INDEC, Encuesta Permanente de Hogares, año 2001.

2 INDEC, Encuesta Permanente de Hogares, año 2001.

3Documento interno de CARITAS, año 2002.

aptitudes o predisposiciones que hacen posible que un niño pueda asistir exitosamente a la escuela. Dicho conjunto alude a la capacidad de dialogar, conocer el idioma en que se dictan las clases, tratar con extraños, reconocer la autoridad del maestro, “portarse bien”, respetar normas institucionales, asumir compromisos, reconocer el valor de las obligaciones, poseer la capacidad de adaptarse a un entorno múltiple y cambiante y la capacidad de individualización y de autonomía (López y Tedesco, 2002) La segunda perspectiva, (Neufeld y Thisted, 2004) se mostraba en oposición a la anterior y señalaba que se trataba de una formulación conceptual que responsabiliza a los individuos y a sus familias del fracaso escolar., formulación vinculada con planteos sobre el déficit lingüístico y cultural; ya rebatidos por Labov, (1972).

Cabe señalar, sin embargo, que ninguno de los dos enfoques mencionados sustentaba su posición con información empírica. Ninguno de ellos proporcionaba información respecto del desarrollo lingüístico y cognitivo de los niños de las poblaciones urbanas marginadas en y de su desempeño real en las situaciones de interacción naturales en su entorno familiar y escolar.

Entre los años 2002 y 2003, al detectar ese vacío de información empírica y ante la necesidad de mostrar la situación real de los niños se diseñó un programa de investigación e intervención educativa que, desde una perspectiva sociocultural y psicolingüística (Rosemberg, 2003<sup>4</sup>) tuvo por objeto el estudio y la promoción del desempeño de los niños en su medio familiar y comunitario. El objetivo era conocer cuáles eran sus desempeños, sus potenciales y también sus dificultades, a fin de diseñar e implementar estrategias educativas que atendieran, a las necesidades reales de los niños proporcionando un anclaje sociocultural a los nuevos aprendizajes.

El corpus de aquel proyecto estuvo conformado por situaciones de interacción naturales en las que los niños participaban junto a diferentes personas. En esa etapa se registraron 360 horas de grabación de audio y se elaboraron registros de campo anecdóticos. La duración de cada observación fue de 12 horas -30

---

4\_Rosemberg, 2003 Estudio y promoción del desarrollo lingüístico y cognitivo. Un enfoque psicolingüístico y sociocultural. Proyecto UNESCO Fellowship Bank Programme for 2002 and 2003.

niños en total,- distribuidas en 3 o 4 días de grabación. Los niños observados tenían 4 años de edad y vivían de barrios urbano marginados de Buenos Aires<sup>5</sup>.

El diseño de la investigación se nutrió de teorías socioculturales del desarrollo (Vygotski, 1964, 1978; Cole, 1999) y de modelos psicolingüísticos (Nelson, 1996), que plantean que para conocer el desarrollo infantil resulta indispensable atender a la estrecha interdependencia entre la persona y su entorno; debido a que el entorno sociocultural condiciona de modos diversos el desarrollo cognitivo. Esta investigación se configuró progresivamente como un programa que integraba diversos proyectos de investigación relacionados y que incluye al que se presenta en esta tesis: “Los contextos de crianza de niños pequeños de entornos socioculturales diversos” Un estudio de las actividades, los conocimientos y las interacciones que configuran los contextos en los hogares.

Este proyecto de investigación particular comienza en el año 2008, año en el que me incorporo al equipo de investigación del programa mencionado con el objeto de desarrollar una investigación comparativa de los contextos interaccionales en los hogares de niños de sectores medios con padres con educación terciaria o universitaria y en los hogares de poblaciones urbano marginadas. Desarrollo esta investigación primero con una Beca de Nivel Inicial de SECyT y luego continué trabajando con el apoyo de una Beca Doctoral Interna Tipo II de CONICET otorgada en el año 2011<sup>6</sup>.

Dentro del marco de mi investigación inicié las tareas de observación de los niños en los hogares de sectores medios. Audiograbar 12 horas de interacción en cada uno de 20 hogares traía aparejado, como primera dificultad, la necesidad de acceso y de autorización por parte de las familias, para compartir

52003-2008. “El desarrollo conceptual en niños pequeños de poblaciones urbano - marginales de Buenos Aires, Argentina. Un estudio psicolingüístico y sociocultural. Incluida en “El desarrollo lingüístico y cognitivo en la primera infancia. Un estudio psicolingüístico y sociocultural” CONICET – SECyT (Borzzone, Rosemberg)

6. Esta 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. Borzzone, Co-Directora: Dra. Celia R. Rosemberg y PIP 112-200801-00834.

con ellas el ritmo de vida cotidiano. Explicamos a las familias los objetivos de la investigación y acordamos con ellas que recibirían copias de los audios y de las transcripciones de las horas de observación.

El análisis preliminar de los datos se realizó en forma simultánea al trabajo de campo. En este sentido se llevó a cabo la lectura de la transcripción de los registros de ambos grupos (480 horas de audio) y el análisis preliminar. Cabe señalar que en el análisis preliminar del corpus surgieron dificultades relacionadas con la segmentación de las situaciones de comida, juego y alfabetización. En el marco de la vida cotidiana, las situaciones tienen, en muchas oportunidades, límites difusos, se solapan y superponen. Ello dificultaba la definición de la estructura de cada situación –establecer el inicio y el fin de la situación.

En relación con los tres tipos de situaciones objeto de estudio, el análisis 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 la interacción (Gumperz, 1982, 1984). Sin embargo, la adopción de este modo de generación conceptual no excluyó la posibilidad de recurrir a un análisis cuantitativo y a procedimientos estadísticos a fin de establecer las similitudes y las diferencias entre los dos grupos.

El integrar un equipo de investigación en el que se desarrollan diferentes proyectos pero relacionados entre sí (juego en el nivel inicial, estudio de las narrativas en niños pequeños de diferentes poblaciones, la adquisición de vocabulario, la alfabetización temprana y familiar en de distintos grupos socioculturales, entre otros) brindó la posibilidad de realizar el proceso de análisis de manera colaborativa en distintas instancias, ello permitió avanzar en el análisis en profundidad de los datos.

En relación con las situaciones de alfabetización se realizó una comparación de las situaciones registradas en ambos grupos estudiados atendiendo al tipo y a la estructura de la situación y a la interacción entre los participantes. Se

identificaron diferencias en el tipo y en la cantidad de situaciones en las que participaron los niños de ambos grupos. No se observaron diferencias en el interés de los niños por la lectura y la escritura (Arrúe, Stein. y Rosemberg, en prensa)<sup>7</sup>.

El análisis de las situaciones de juego consideró aspectos que dieron lugar a distintas categorizaciones. Por una parte se elaboró un sistema de categorías que dio cuenta de los tipos de juego de los que participaban los niños. Luego desarrollamos, distintas categorías que dieron cuenta de las particularidades del juego dramático. Otro sistema de categorías se desarrolló en función de los tipos de argumentaciones que elaboran los niños en situaciones de juego dramático y juego reglado (Arrúe y Migdalek, 2011; Migdalek y Arrúe, 2012)<sup>89</sup>.

Por su parte, el análisis de las situaciones de comida permitió elaborar un sistema de categorizaciones centrado en el tipo de narrativas que allí producen los niños pequeños y sus interlocutores. (Arrúe y Alam, 2012)<sup>10</sup>.

A través de la historia natural de esta investigación pretendí mostrar cómo un contexto social particular, el del año 2001 dio origen a una línea de investigación y a una serie de trabajos distintos pero relacionadas entre sí – dentro de las que se encuentra este estudio-. Todos tienen por objeto proporcionar información empírica sobre el desempeño de los niños en las situaciones naturales de interacción en las que tienen la oportunidad de

---

7 Estos resultados se encuentran en prensa Arrúe, J., Stein, A. y Rosemberg, C. (en prensa) Las situaciones de alfabetización temprana en hogares de dos grupos sociales de Argentina, *Revista de Psicología*, Pontificia Universidad Católica de Argentina, ISSN: 1669-2438.

8 Los primeros resultados del análisis se presentaron en: Arrúe J. y Migdalek, M. (2010) "Argumentar para regular el juego: un estudio de situaciones lúdicas con niños pequeños en el contexto familiar". Segundo Encuentro de Investigadores sobre Desarrollo Cognitivo, Cultura y Educación- Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación - IICE de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, con el apoyo de la Universidad Nacional de la Plata, el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación - IRICE (CONICET) y la Universidad Nacional del Comahue.

9 Avanzando en el análisis realizamos comparaciones entre distintas situaciones de argumentación: Migdalek, M. y Arrúe, J. "Los inicios del discurso argumentativo en niños pequeños en el contexto de situaciones de juego en el jardín de infantes y en el hogar" XIII Congreso de Lingüística -Sociedad Argentina de Lingüística –IFDC- San Luis - 27 al 30 de marzo de 2012- San Luis - República Argentina.

10 Arrúe, J. y F. Alam. (2012) "Narrativas en situaciones de comida: un estudio con niños pequeños de distintos entornos socioculturales de Argentina". Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas, a Grupo de Estudio Interaccionismo Sociodiscursivo en Educación, Universidad Nacional del Comahue, Instituto de Formación Docente Continua de Bariloche y Universidad Nacional de Río Negro Bariloche, realizarse en Bariloche, Argentina, los días 1º y 2 de noviembre de 2012.

participar; sobre sus conocimientos, sus potenciales y sus dificultades. Para poder, a partir de ese conocimiento elaborar estrategias educativas (a través de intervenciones y materiales didácticos) que atiendan la particularidad de sus situaciones.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achilli, E. (1994). Las diferentes lógicas de investigación social. Algunos problemas en la complementación de estrategias múltiples. Ponencia presentada en las *Primeras Jornadas sobre Etnografía y Métodos Cualitativos*. IDES. Buenos Aires, 9 y 10 de junio (mimeo).
- Alam, F.; Stein, A. y Rosemberg, C. R. (2011). "Te explicó qué quiere decir", "te digo cómo se llama". Interacciones niño-niño en torno a vocabulario no familiar. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 4(4), 59-71.
- Álvarez, A. y del Río, P. (1999). Cultural mind and cultural identity, en: S. Chaiklin, M. Hedegaard, y U. Jensen (Eds.) *Activity theory and cultural historical approaches to social practices* (pp.302-324). Denmark: Aarhus Univ. Press.
- Anderson-Yockel, J. y Haynes, W. (1994). Joint picture book reading strategies in working class African American and White mother-toddler dyads. *Journal of speech, language and hearing research*, 37, 583-593.
- Angelillo, C, B. Rogoff y G. Morelli (2002). Age and kinship of Young children's child partners in four communities, manuscrito sin publicar, citado en: Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*, New York, Oxford University Press.
- Atance, C. M., y O'Neill, D. K. (2005). Preschoolers' talk about future situations. *First Language*, 25, 5-18.
- Beller, E.K. (1987). Tabella di Sviluppo di E.K. Beller. Regio-Emilia: Centro di Documentazione dei Nidi e delle Scuola dell'Infanzia, en: Vila, I. y M. Bassedas (1994). Actividades en el contexto familiar y percepción de las capacidades infantiles, *Infancia y Aprendizaje*, 66, 59-70.
- Benveniste, E. (1977). *Problemas de lingüística general II*, México, siglo XXI
- Berman, R. y Slobin, D. (1994). *Relating events in narrative: a crosslinguistic developmental study*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Borzzone, A. M. (2003). *Leer y escribir a los 5*. Buenos Aires: Aique.

- Blevins-Knabe, B y A. Austin (2000, Abril). The HOME: Working for cultural validity in rural Paraguay. Presented at biennial meeting of the *Society for research un Child Development*, Albuquerque, NM.
- Bloom, L. (1991). Language development from two to three. New York: Cambridge University Press, citado en Boland A. M., C. A. Haden y P. A. Ornstein (2003). Boosting Children's Memory by Training Mothers in the Use of an Elaborative Conversational Style as an Event Unfolds. *Journal of Cognition and Development*, 4(1), 39–65 Copyright © 2003, Lawrence Erlbaum Associates, Inc
- Boland A. M., C. A. Haden y P. A. Ornstein (2003). Boosting Children's Memory by Training Mothers in the Use of an Elaborative Conversational Style as an Event Unfolds. *Journal of Cognition and Development*, 4(1), 39–65 Copyright © 2003, Lawrence Erlbaum Associates.
- Bornstein, M., Thamis- Le Monda, C., Pascual, L. Haynes, O.M., Painter, K., Galperín, C. y Pecheux, M. (1996). Ideas about parenting in Argentina, France and the United States. *International Journal of Behavioral Development*, 19, 2, pp.347-367.
- Bornstein, M.H., H. Azuma, C. Tamis-LeMonda y M. Ogino (1990). Mother and infant activity and interaction in Japan and United States: I.A. A comparative macroanalysis of naturalistic exchanges. *International Journal of Behavioral Development*, 13, 267-286.
- Borzzone, A.M. y Rosemberg, C.R. (1999). Alfabetización y fracaso. Una investigación en las comunidades collas. *Revista Argentina de Educación*, 26, 29-46.
- Borzzone, A.M. y Rosemberg, C.R. (2000). *¿Qué aprenden los niños cuando aprenden a hablar? Desarrollo lingüístico y cognitivo en los primeros años*. Buenos Aires: Aique.
- Benson, J.B., Talmi, A., y Haith, M.M. (1999, April). Adult speech about events in time: A replication. Poster session presented at the biennial meeting of the *Society for Research in Child Development*, Albuquerque, NM.

- Bradley, R.H. (2010). The home environment. En M.H. Bornstein (Ed.) *Handbook of Cultural Developmental Science Psychology Press* (Pp. 505-530). New York: Taylor & Francis Group.
- Bradley, R.H. y Caldwell, B.M. (1984). Home Observation for Measurement of the Environment, en: J. Palacios, J. M. Lera y M. del C. Moreno (1994) Evaluación de los contextos familiares y extrafamiliares en los años preescolares: escalas HOME y ECCERS. *Infancia y Aprendizaje*, 66, 71-88.
- Bradley, R.H., R.F. Corwyn, M. Bruchinal, H. P. McAdoo y C. García Coll (2001). The home environment of children in the United states Part2: Relations with behavioral development through age 13. *Child Development*, 72, 1868-1886.
- Brown, R. y U. Bellugi (1964). Three processes in the child's acquisition of syntax. *Harvard Educational Review*, 34, 133 -151.
- Brumark, A. (2003). *What do we do when we talk at dinner? A study of the functions of family dinner table talk and conversation*. Södertörns Högskola University College, Working Paper 1, 2003.
- Bruner, J. (1973). Learning how to do things with words, en: J. Bruner & A. Garton (Eds.), *Human growth and development* (Pp. 62-84). Oxford: Claredon Press.
- Bruner, J. (1977). Early social interaction and language development. En H. R.Schaffer (Ed.) *Studies in mother - child interaction* (Pp. 119-151). Londres: Academic Press.
- Bruner, J. (1986). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (1989). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Comp. J. Linaza. Madrid: Alianza Psicología.
- Bruner, J. y V. Sherwood (1976) Early rule structure: the case of "peekaboo". En R. Harre (Ed.) *Life sentences: Aspects of the social role of language* (Pp. 277-285). Londres: Wiley.
- Bulnes, B. B. Cajdler, M.Edwards y M.I. Lira (1979). Inventario para evaluar el ambiente familiar: (HOME). Estudio exploratorio en una muestra de nivel

- socioeconómico bajo. Manuscrito sin publicar, citado en Bradley, R.H. (2010). The home environment. En M.H. Bornstein (Ed.) *Handbook of Cultural Developmental Science Psychology Press* (Pp. 505-530). New York: Taylor & Francis Group.
- Bus, A.G. (2003). Joint caregiver-child storybook reading: A route to literacy development, en: S. Neuman y D. Dickinson (Eds.) *Handbook of early literacy research* (Pp. 179-191). New York: Guilford.
- Carranza, I.E. (1988) Argumentar narrando. *Versión7.UAM-X México DF, v.7.Pág.57-69,1998.*
- Carranza, I.E. (2000) Identity and Situated Discourse Analysis. *Narrative Inquiry*, Amsterdam: v.9, n.2, p.287-317, 2000.
- Centro de Estudios sobre Nutrición Infantil (1996) *Proyecto Tierra del Fuego*. Fundación Jorge Macri, Buenos Aires, Argentina: citado en Bradley, R.H. (2010). The Home Environment, en: M.H. Bornstein (Ed.) *Handbook of Cultural Developmental Science*, Psychology Press. New York: Taylor & Francis Group.
- Chall, J. S. y Dale, E. (1995). *Readability revisited: The new Dale-Chall readability formula*. Cambridge: Brookline Books.
- Chavajay, P. (1993). Independent analyses of cultural variations and similarities in San Pedro and Salt Lake. *Monographs of the Society of Child Development*, 58 (7, Serial No.236)
- Chavajay, P. y B. Rogoff (2002). Schooling and traditional collaborative social organizations of problema solving by Mayan mothers and children. *Developmental Psychology*, 38, 55-66.
- Cobb-Moore, C., Danby, S., y Farrell, A. (2009) Young children as rule markers. *Journal of Pragmatics*, (41), pp.1477- 1492
- Cole, M. (1984). La zona de desarrollo próximo: donde cultura y conocimiento se generan mutuamente. *Infancia y Aprendizaje*, 25, 3-17.
- Cole, M. (1999). *Psicología Cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid: Morata.

- Cole, M. y Cagigas, X. (2009). Cognition. En M.H. Bornstein (Ed.) *Handbook of Cultural Developmental Science* (Pp.127–142). New York: Taylor & Francis Group.
- Collins J. y S. Michaels (1988). Habla y Escritura: estrategias del discurso y adquisición de la alfabetización, en: J. Cook-Gumperz (Ed.) *La construcción social de la alfabetización* (Pp. 235-250). Barcelona: Paidós.
- Craig, H. y Washington, J. (2006). Recent research on the language and literacy skills of African American students in the early years. En D. Dickinson & S. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research, Vol. 2* (pp. 163-172). New York: Guilford.
- DeLoache, J.S. (1990). Young children's understanding of models. En R.F.J. Hudson (Ed.), *Knowing and remembering in young children*. New York: Cambridge University Press, citado en Nelson, K. (2007). *Young minds in social worlds: Experience, meaning, and memory*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Del Río, P y A. Álvarez (1985). La influencia del entorno en la educación: la aportación de los modelos ecológicos. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 3-32.
- Del Río, P. y Álvarez, A. (2002). From activity to directivity. The question of involvement in education, en: G. Wells y G. Claxton (Eds.) *Learning for life in the 21st Century: Sociocultural perspectives on the future of education* (Pp. 59-72). Oxford: Blackwell.
- Dickinson, D. K. (2001). Putting the pieces together: the impact of preschool on children's language and literacy development. En D. K. Dickinson & P. O. Tabors (Ed.) *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school* (Pp. 223-255). Baltimore: Brookes.
- Dickinson, D. K.; St. Pierre R. B. y Pettengil, J. (2004). High quality classrooms: a key ingredient to family literacy programs' support for children's literacy. En B. Wasik (Ed.) *Handbook of family literacy* (Pp. 137-154). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Downing, J. (1970). Children's concepts of language in learning to read. *Educational Researcher*, 12, 106-112.

- Durdrow, E.H., E. Jones, I. Bozoky, S. Jimerson, y E. Adams (1996) How well does the HOME Inventory predict Caribbean children's academic performance a behavior problems? Presentado en la *reunión de la International Society for the Study if Behavioral Development*, Quebec, Canada.
- Edward, C.P. y B.B. Whiting (1992)"Mother, older sibling and me": The overlapping roles of caregivers and companions in the social world of two- to three years old in Ngeca, Kenya, citado en K. MacDonald (Ed.), *Parent-child play: Descriptions and implications*. Albany: State of University of New York Press.
- Eichelbaum de Babini, A.M. (1965). *Educación familiar y status socioeconómico*, Instituto de Sociología, Buenos Aires.
- Elkonin, D. B. (1980). *Psicología del juego*. Madrid: Visor.
- Ely, R., Gleason, J. B., MacGibbon, A. y Zaretsky, E. (2001). Attention to Language: Lessons Learned at the Dinner Table. *Social Development*, 10, 355–373. doi: 10.1111/1467-9507.00170.
- Engel, S. (1986). Learning to reminisce. a developmental study of young children talking about the past. Tesis doctoral no publicada. City University of New York Graduate Center, New York, citado en Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development. The emergence of the mediated mind*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Engel, S. (2005). The narrative worlds of what is and what if. *Cognitive Development*, 20 (2005) 514-525.
- Farran, D.C. y Mistry, J. Farran, D. C., & Mistry, J. (1988, July). Role diffusion in large social networks of PartHawaiian preschool children. Paper presented at the meetings of the International Society for the Study of Behavioral Development, Tokyo, Japan, citado en Rogoff (2003) ). *The Cultural Nature of Human Development*, New York, Oxford University Press.

- Farrant, K., y 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, 193–225.
- Fivush, R. (1991). The social construction of personal narratives. *Merrill–Palmer Quarterly*, 37, 59–81.
- Fivush, R. (1994). Constructing narrative, emotion and self in parent-child conversations about the past, en: U. Neisser y R. Fivush (Eds.) *The remembering self: Accuracy and construction in the life narrative* (Pp. 136-157). New York: Cambridge University Press.
- Fivush, R. (2007). Maternal reminiscing style and children's developing understanding of self and emotion. *Clinical Social Work*, 35, 37-46.
- Fivush, R., Bohanek, J., Robertson, R., y 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., Pipe, M.E. Murachver, T. y Reese E. (1997). Events spoken and unspoken: Implications of language and memory development for the recovered memory debate, en M. Conway (Ed.) *Recovered memories and false memories* (pp.34-62). New York: Oxford University Press.
- Fivush, R., y Haden, C. A. (1997). Narrating and representing experience: Preschoolers' developing autobiographical recounts, en: P. van den Broek, P. J. Bauer, y T. Bourg (Eds.), *Developmental spans in event comprehension and representation: Bridging fictional and actual events* (pp.169–198). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc
- Fivush, R. y C. A. Haden Loyola July, 2002, in B. Homer y C. Tamis-LeMonda (Eds.), *The development of social cognition and communication*. Mahwah: NJ: Erlbaum.
- Forni, F. (1993). Estrategas de recolección y estrategias de análisis en la investigación social, en Forni, F., Gallard, M. y Vasilachis de Gialdino, I. (Eds.). *Métodos Cualitativos II. La práctica de la investigación* (Pp. 9-105). Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

- Garton, A y C. Pratt (1991). *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Barcelona: Paidós.
- Garton, A. (1994). *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*. Buenos Aires: Paidós.
- Graves, D. (1992). *Exploraciones en clase. Los discursos de la no ficción*. Buenos Aires: Aique.
- Gibaja, R. (1986). *El mundo simbólico de la escuela*. Oaxaca: Instituto de Investigaciones sociológicas. Universidad Autónoma "Benito Juárez".
- Glaser, B. y Strauss, A. (1964). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- González, N., Moll, L. y Amanti, C. (Eds.) (2005). *Funds of knowledge: theorizing practices in households and classrooms*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Goodwin, C. (1984). Notes on story structure and the organization of participation, en M. Atkinson y J. Heritage (Eds.), *Structures of Social Action* (Pp. 225-246). Cambridge: Cambridge University Press.
- Goodwin, M.H. (2006). Participation, Affect and Trajectory in Family Directive/Response Sequences. *Talk and Text*. 26 (4/5): 515-43, citado en: Hester S. y S. Hester (2010) Conversational actions and category relations: An analysis of a children argument. *Discourse Studies*. February 2010 vol. 12 no.1 33-48.
- Greenfield, P.M. y C.P. Childs (1977). Weaving, color term and pattern representation among the Zinacantecos of Southern Mexico. *Inter American Journal of Psychology*, 11, 23-28.
- Greenfield, P.M. (2004). *Weaving generations together: Envolving creativity in the Maya of Chiapas*. Santa Fe, NM: School of American Research.

- Gumperz, J. (1982). The linguistic bases of communicative competence. En D. Tannen (Ed.) *Analyzing discourse: text and talk* (Pp. 323-334). Washington: Georgetown 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. A. (2003). Joint encoding and joint reminiscing: Implications for young children's understanding and remembering of personal experiences, en: R. Fivush & C. A. Haden (Eds). *Autobiographical memory and the construction of a narrative self: Developmental and cultural perspectives*. (pp. 49-69). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Haight ,W.L. Wang, X. Fung, H.H. Williams, y J. Mintz (1999). Universal developmental, and variable aspects of young children's play: A cross cultural comparison of pretending at home. *Child Development*, 70, 1477-1488.
- Haight, W.L. Parke, R.D. y Black, J.E. (1997). Mothers' and fathers' beliefs about and spontaneous participations in their toddlers pretend play. *Merril -Palmer Quarterly*, 43, 271-290.
- Hammer, C., Miccio, A., y Wagstaff, D. (2003). Home Literacy Experiences and Their Relationship to Bilingual Preschoolers' Developing English Literacy Abilities. *Language, Speech and Hearing Services in the Schools*, 34, 20-30
- Hannon, P. y Bird, V. (2004). Family literacy in England: Theory, practice, research and policy. En B. Wasik (Ed.), *Handbook of family literacy* (Pp. 23-39). New Jersey: Erlbaum.
- Harkness, S y M. Supper (2002). Cultura and parenting, citado en: En M.H. Bornstein (Ed.) *Handbook of Cultural Developmental Science, Psychology Press*, New York: Taylor & Francis Group.
- Harkness, S. y C.M. Super (1985). The cultural context of gender segregations in children's peer groups. *Child Development*, 56, 219-224.

- Harkness, S. y C.M. Super (1992). Share child care in East Africa: Sociocultural origins and developmental consequences, citado en: M.E.Lamb, J.K. Sternberg, C.-P.Hwang y A.G.Broberg (Eds.) *Child care in context (pp.441-459)*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, citado en Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*, New York, Oxford University Press.
- Harms, T. y R. Clifford. (1980). The Early Childhood Environmental Rating Scale, ECERS. Teachers College Press, NY, en: Palacios, J., Lera, J.M. y Moreno, M. del C. (1994). Evaluación de los contextos familiares y extrafamiliares en los años preescolares: escalas HOME y ECCERS, *Infancia y Aprendizaje*, 66, 71-88.
- Harner, L. (1981). Children talk about the time and aspect of actions. *Child Development*, 52 498-506.
- Harrison, A.O., Wilson, M.N., Pine, C.J., Chan, S.Q. y Buriel, R. (1990). Family ecologies of ethnic minority children. *Child Development*, 61, 347-362.
- Hart, B. y Risley, T. (1995). *Meaningful differences in the everyday lives of American children*. Baltimore: Brookes.
- Harwood, R.L., Miller J.G., y N.L. Irrizary (1995). Culture and attachment perceptions of the child in context. New York: Guilford.
- Hays W.C. y C.H. Mindel (1973). Extended kinship relations in Black and White families. *Journal of marriage and the Family*, 35, 51-57.
- Heath, S. (1983). *Ways with words, Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hendry, J. (1986). *Becoming Japanese: The world of preschool child*. Honolulu: University of Hawaii Press.
- Hernández Pina, F. (1984). *Teorías psicosociolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna*. Madrid: Siglo XXI.
- Hester S. y S. Hester (2010). Conversational actions and category relations: An analysis of a children argument. *Discourse Studies*. February 2010 vol. 12 no.1 33-48.

- Hewlett, B.S. (1991). *Intimate fathers: The nature context of Aka Pygmy paternal infant care*. Ann Arbor: University of Michigan Press,
- Hoff, E. (2006). Environmental supports for language acquisition, en: D. Dickinson & S. Neuman (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research, Vol. 2* (Pp. 163-172). New York: Guilford.
- Howe, N.; Petrakos, H.; Rinaldi, C. y LeFevbre, R. (2005). "This is a bad dog, you know..." constructing shared meanings during sibling pretend play. *Child Development, 76*(4):783-94.
- Hudson, J. A. (2006). The Development of Future Time Concepts Through Mother-Child Conversation, *Merrill-Palmer Quarterly: Vol. 52: Iss. 1, Article 5*.
- Hudson, J. A., Shapiro, L. R., y Sosa, B. B. (1995). Planning in the real world: Preschool children's scripts and plans for familiar events. *Child Development, 66*, 984-998.
- Jackson. J.F. (1993). Multiple caregiving among African-Americans and infants attachment : The need of an emic approach. *Human Development, 36*, 87-102.
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an Introduction. En G. H. Lerner (ed.) *Conversation Analysis: studies from the first generation* (13-23). Philadelphia: John Benjamins.
- Kavanaugh,R. y Engel, S. (1997). The development of play and narrative in early childhood. EN O.N. Saracho y B. Spodek (Eds.) *Play in early childhood education (pp.80-100)*. New York: Sunny Press.
- Kent, (1991). Partitioning space. Cross-cultural factors influenciand domestic spatial segmentation. *Enviroment and Behavior, 23*, 438-473 citado en : M.H. Bornstein (Ed.) *Handbook of Cultural Developmental Science*, Psychology Press . New York: Taylor & Francis Group.
- Labov, W. (1972). The transformation of experience in narrative discourse. En *Language in the inner city: Studies on the Black English vernacular*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.

- Le Vine, R.A., Dixon, S., Richman, A., Leiderman, P.H., Keefer, C.H. y Brazelton, T.B. (1994). *Childcare and cultura: Lessons from Africa*. New York: Cambridge, University Press.
- Leseman, P. y van Tuijl, C. (2006). Cultural diversity in early literacy: Findings in Dutch Studies, en: D. Dickinson & S. Neuman (Ed.), *Handbook of early literacy research*, Vol.2 (Pp. 211-228). New York: Guilford.
- Leyendecker, B. Lamb, M.E., Shölmerich, A. y Fracasso, M.P. (1995). The social worlds of 8-and 12 month-old infants: early experiencies in two subcultural context. *Social Development*, 4, 194-208.
- Li, S. (2006). Bio cultural co-construction of lifespan development, en: P.B.Baltes, P.A. Reuter-Lorenz, y F. Rösler (Eds.), *Lifespan development and the brain: the perspective of bio cultural co-constructivism*, (pp.40-57) New York: Cambridge University Press.
- Lima, M, A. Lima, M. Guerra, P. Lira, S.Huttly y colaboradores (2004). Determinants of mental and motor development at 12 months in a low income populations: Cohort study in northeast Brazil, *Acta Paediatrica*, 93, 969-975.
- Lopez Ornat, S. (1994). *La adquisición de la lengua española*. Madrid: Siglo XXI.
- Lucariello, J. y Nelson, K. (1987). Remembering and planning talk between mother and children. *Discourse Processes*, 10, 219-235.
- Manrique M. S y Rosemberg, C.R. (2009). El lenguaje infantil en situaciones de juego en el Jardín de Infantes. *SUMMA Psicológica UST*, 6(2), 105-118.
- Martini, M. Y J. Kirkpatrick, (1992). Parenting in Polinesya: A view from the Marquesas, citado en J.L. Roopnarine y D.B. Carter (Eds.) *Parent-child socializations in diverse culture: Vol. 5 Annual advances in applied developmental psychology* (pp.199-122). Norwood: NJ: Ablex.
- MacWhinney, B. (1995). *The CHILDES Project: Computational tools for analyzing talk*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- McNaughton, S. (2006). Considering culture in research based interventions to support early literacy, en. D. Dickinson & S. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research*, Vol. 2 (Pp. 229-240). New York: Guilford.
- Michaels, S. (1988). Presentaciones narrativas: una preparación oral para la alfabetización con alumnos de primer curso, en: J. Cook-Gumperz (Ed.) *La construcción social de la alfabetización*. (Pp. 109-135). Barcelona: Paidós.
- Migdalek, M. y J. E. Arrúe (2012). Los inicios del discurso argumentativo en niños pequeños en el contexto de situaciones de juego en el jardín de infantes y en el hogar. Ponencia presentada en el *XIII Congreso de Lingüística -Sociedad Argentina de Lingüística -IFDC-* San Luis, 27 al 30 de marzo de 2012. San Luis, República Argentina.
- Moll, L.C. J. Tapia y Whitemore K.F (1993). Living knowledge: The social distributions of cultural sources for thinking, en: G. Salomon (Ed.), *Distributed cognitions* (pp.139-163) Cambridge, England: Cambridge University press.
- Morelli, G.A. y Tronick, E. (1991) Parenting and child development in the Efe foragers and Lese farmers of Zaire, citado en Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*, New York, Oxford University Press.
- Nelson, K. (1977). Facilitating children's syntax acquisition. *Developmental Psychology*, 13, 101-107.
- 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. (1996). *Language in cognitive development. The emergence of the mediated mind*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Nelson, K. (2007). *Young minds in social worlds: Experience, meaning, and memory*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Nelson, K. (2010). Developmental narratives of the experiencing child. *Child Developmental Perspectives*, 4, 1, 42-47.
- Nelson, K. y R. Fivush (2004). Emergence of Autobiographical Memory: A Sociocultural Developmental Theory, Vol. 111, No. 2, pp. 486–511. The City University of New York Graduate Center.
- Nelson, K.; G. Carskadon y J. Bonvillian (1973). Syntax acquisition: Impact of experimental variation in adult verbal interaction with the child. *Child Development*, 44, 497-504.
- Nerlove, S., Bronfenbrenner, U., Blum, K., Robinson, J. y Koel, A. (1987). Transcultural code of molar activities of children and care-takers in modern industrialized societies. Department of Human Development and Family Studies. Cornell University. New York. Mimeografiado en: Bronfenbrenner, U. (1987). *La Ecología del Desarrollo Humano*. Paidós. Barcelona.
- Nettles, M.T. y Perna, L.W. (1997). *The African American education data book: Vol. II. Preschool through high school*. Ann Arbor, MI: UNCF.
- Neuman, S. B. (2006). The Knowledge Gap: Implications for Early Education. En D. K. Dickinson y S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research*, Vol. 2 (Pp. 29–40). New York: The Guilford Press.
- Neuman, S.B. y Dickinson, D.K. (2003). (Eds.), *Handbook of early literacy research*. New York: Guilford.
- New, R. (1994). Child's play –una cosa naturale: An Italian perspective. En J.L. Roopnarine, J.E., Johnson y F.H. Hooper (Eds.) *Children's play in diverse cultures* (pp.123-147). Albany: State University of New York Press.
- Ninio, A. y J. Bruner (1978). The achievement and antecedents of labelling. *Journal Child language*, 5, 1-16.
- Nisbett, R. y Masuda, T (2003). Culture and point of view. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 100, 11163-11170.
- Nsamenang, A.B. (1992). *Human development in cultural context. A Third world perspective*. Newbury Park, C.A.: Sage.

- Ochs, E., Smith, R., & Taylor, C. (1989). Dinner narratives as detective stories. *Cultural Dynamics* 2, 238-57.
- Okagaki, L. y Frensch, P. (1998). Parenting and children's school achievement: a multiethnic perspective. *American Educational Research Journal*, 35, 123-144 citado en: Bornstein, M.H. Ed. (2010) *Handbook of Cultural Development Science*, (2010), Ed. Marc H. Bornstein, NY: Psychology Press.
- Olson, D.R. (1994). *The world on paper*. Cambridge: Cambridge University Press. Citado en Wells, G. (1999) *Dialogic Inquiry. Toward a Sociocultural Practice and Theory Education*. Cambridge: United Kingdom.
- Ornstein, P. A., y Haden, C. A. (2001). The development of memory: Towards an understanding of children's testimony, en: Eisen, M. L., Goodman, G. S., y Quas, J. A. (Eds.), *Memory and suggestibility in the forensic interview* (pp. 29-61). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Orozco-Hormaza; M., Sánchez Ríos, H. y Cerchiaro Ceballos, E. (2012). Relación entre contextos cognitivos y contextos de interacción familiar de niños que viven en sectores urbanos pobres. *Universitas Psychologica*, 11 (2), 427-440.
- Ortega, R. (1994). El juego sociodramático como contexto para la comprensión social. En P. del Río, A. Álvarez & J. Wertsch (ed) *Explorations in Socio-Cultural Studies. Vol. 4. Education as Cultural Construction*, Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Palacios, J., González, M.M. y Moreno M. del C. (1987). Ideas, interacción, ambiente educativo y desarrollo: informe preliminar. *Infancia y Aprendizaje*, núm. 39-40, 159-169.
- Palacios, J., Lera, J.M. y Moreno, M. del C. (1994). Evaluación de los contextos familiares y extrafamiliares en los años preescolares: escalas HOME y ECCERS, *Infancia y Aprendizaje*, 66, 71-88.
- Pascual, L. (2011). "El contexto familiar como ámbito de aprendizaje un mediador de las influencias socioestructurales". Tesis doctoral, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

- Pascual, L., Schulthess, L., Galperín, C. y Bornstein, M. (1995). Las ideas de las madres sobre la crianza de los hijos en Argentina”, *Revista Interamericana de Psicología*, Vol 29(1), 1995, 23-38.
- Pellegrini, A.D. (1985a). A. Relations between preschool children’s symbolic play and literate behavior. En L. Galda y A. Pellegrini (Eds.) *Play language and stories* (Pp. 79-97). Norwood, NJ: Ablex.
- Pellegrini, A. D. (1985b). The narrative organization of children’s fantasy play. *Educational Psychology*. 5, 17-25.
- [Salsa](#), A.M. y [O. A. Peralta de Mendoza](#) (2001) Interacción materno-infantil con libros con imágenes en dos niveles socioeconómicos, [Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development](#), Vol. 24, N° 3, 2001, (Pp. 325-340)
- Peterson, C. y McCabe, A., (1994). A social Interactionist Account of Developing Decontextualized Narrative Skill. *Developmental Psychology*. 30, 6, 937-948.
- Peterson, C., y McCabe, A. (2004). Echoing our parents: Parental influences on children’s narration. En M. W. Pratt y B. H. Fiese (Eds.), *Family stories and the life course: Across time and generations* (pp. 27–54). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Pianta, R.C. (2006). Teacher-Child Relationships and Early Literacy. En D. Dickinson & S. Neuman (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research Vol. 2* (Pp. 149–162). New York: Guilford.
- Purcell-Gates, V. (1995). *Other’s peoples words: the cycle of low literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Quas, J.A. y Fivush, R. (2009). *Emotion and memory in development. Biological, cognitive and social considerations*. New York: Oxford University Press.
- Reese, E., C. A. Haden y R. Fivush (1993). Mother-Child Conversations About the Past: Relationships of Style and Memory Over Time. *Cognitive Development*, 8, 403-430 (1993)
- Reese, E., y Brown, N. (2000). Reminiscing and recounting in the preschool years. *Applied Cognitive Psychology*, 14, 1–17.

- Reese, E., y Fivush, R. (1993). Parental style of talking about the past. *Developmental Psychology*, 29, 596–606
- Reese, E.; Haden, C. A. & Fivush, R. (1993). Mother–child conversations about the past: Relationships of style and memory over time. *Cognitive Development*, 8, 403–430.
- Reyes, A., Alexandra, D. y Azuara, P. (2007). Las prácticas de lectoescritura en los hogares de inmigrantes mexicanos. *Cultura y Educación*, 19(4), 395-407.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. Barcelona: Paidós.
- Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje, en J. Wertsch., P. del Río y A. Álvarez (Eds.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas* (Pp. 111-128). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*, New York, Oxford University Press.
- Rogoff, B. y Mosier, C. (1993). Guided participations in San Pedro and Sant Lake. En Rogoff, B., Mistry, J, J. Gönku y Mosier, C. (1993). *Guided participation in cultural activity by toddlers and caregivers. Monographs of Society for Research in Child Development*, 58 (7, Serial no. 236).
- Rogoff, B., Mistry, J, J. Gönku y Mosier, C. (1993). *Guided participation in cultural activity by toddlers and caregivers. Monographs of Society for Research in Child Development*, 58 (7, Serial no. 236).
- Rogoff, B., Paradise, R., Mejía Arauz, R., Correa Chávez, M., y Angelillo, C. (2003). Firsthand learning through intent participation, *Annual Review of Psychology*, 54, 175-203.
- Rosemberg, C. R. (2000) Los mecanismos de influencia educativa en los primeros años de la escolaridad. Contextos de aprendizaje y “contextos cognitivos”. *23° Reunión de Asociación Nacional de Postgraduados en Educación en Brasil*

- Rosemberg C.R. (2002). El intercambio verbal en el aula: un contexto para el aprendizaje. Una revisión de las investigaciones sobre el tema. *Lingüística en el aula*, 6, 5, 7- 28 Universidad Nacional de Córdoba.
- Rosemberg, C.R., Stein, A. y Alam, F. (En prensa). At Home and at School: Bridging Literacy to Children from Poor Rural or Marginalized Urban Communities. En H. Kathy, T. Cremin, B. Comber & L. Moll (Eds) *International Handbook of Research on Children's Literacy, Learning and Culture*. Oxford: Wiley Blackwell.
- Rosemberg, C. R. (2008). El lenguaje y el juego en la educación infantil, en: P. Sarlé (Coord.), *Enseñar en clave de juego: enlazando juegos y contenidos* (pp. 61-75). Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Rosemberg, C. R. (2009). El aprendizaje de nuevas palabras en las situaciones de lectura de cuentos en jardines de infantes comunitarios. *Revista Novedades educativas* , 226, Pp.6-9.
- Rosemberg, C. R. (2010) Las situaciones de juego una matriz para el desarrollo infantil En P. Sarlé (Comp.) *Lo que importa es Jugar* (Pp. 41 -56). Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Rosemberg, C. R.; Silva, M. L. y Stein, A. (2011). Narrativas infantiles en contexto: un estudio en hogares de barrios urbano marginados de Buenos Aires, *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 28, 135-154.
- Rosemberg, C. R., A. Stein, M. Terry, y M.E. Benítez (2007). Aprender a leer y escribir en el hogar: un programa de alfabetización temprana para niños de barrios urbano marginados. *Revista Lectura y Vida*, 28(2), 32-41.
- Rosemberg, C. y Borzone, A. M. (1998). Interacción verbal y cognición: el desarrollo de los niños collas en el entorno familiar y escolar. *Lenguas Modernas*, 25, 95 -114.
- Rosemberg, C. y Stein, A. (2006). La producción de relatos por niños pequeños en los contextos conversacionales de hogares urbano-marginales. Ponencia presentada en *XIII Jornadas de Investigación. II Encuentro de*

*investigadores en Psicología del Mercosur*. Facultad de Psicología,  
Universidad de Buenos Aires.

Rosemberg, C.R. y Amado, B. (2007). Aprender haciendo con otros. El aprendizaje infantil en sistemas de actividad de comunidades rurales. *Revista de investigación en Psicología Universidad Nacional Mayor de San Marcos*, 10(2), 9 -27.

Rosemberg, C.R. y Manrique, S. (2006). Compartir experiencias personales en la escuela infantil. Un medio para reconstruir lingüísticamente la vida de los niños. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, XIV, 24, 3-10.

Rosemberg, C. y Silva, M. L. (2009). Teacher Children Interaction and Concept-Development in Kindergarten. *Discourse Processes*, 46 (5), 572-591 Philadelphia, Routledge.

Rosemberg, C.R. y Manrique, S. (2007). Las narraciones de experiencias personales en la escuela infantil. ¿Cómo apoyan las maestras la participación de los niños? *Revista Psykhe*, 16, 1, 52 -64.

Rosemberg, C.R., F. Alam, y A. Stein (2011). "Children's Talk About the Future. A Study With Three Social Groups From Buenos Aires, Argentina". Poster presentado en *Society of Research in Child Development Biennial Meeting*, Montreal, Canada, 31 de Marzo, 1 y 2 de Abril, 2011

Ruffy, M. (1981). Influence of social factors in the development of the young child's moral judgments. *European Journal of Social Psychology*, II, 61-75.

Sachs, J. (1983). Talking about there and then: the emergence of displaced references in parent-children discourse. En K.E. Nelson (Ed.) *Children's language* vol.4 Hillsdale NJ: Erlbaum.

Sarlé, P. (2001). *Juego y aprendizaje escolar: los rasgos del juego en la Educación inicial*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Sarlé, P. y Rosas, R. (2005). *Juegos de construcción y construcción del conocimiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Scribner, S. y Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge, M.A. Harvard University Press.
- Seidman, S., Nelson, K. y Gruendel, J. (1986). Make believe scripts: The transformation of ERs in fantasy, en K. Nelson (Ed.), *Event knowledge: Structure and function in development* (pp. 161-187). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Seligman (2001, septiembre). "5,6% of California multigenerational". *San Francisco chronicle*, pág.12. citado en: Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*, New York, Oxford University Press
- Silvestri, A. (2001) La producción de la argumentación razonada en el adolescente: Las falacias de aprendizaje. En M. C. Martínez (Ed. y Comp.) *Aprendizaje de la argumentación razonada. Desarrollo temático de los textos expositivos y argumentativos*. Volumen 3. Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura: Universidad del Valle, Cali.
- Sirvent, M. T. (1999). *Cultura Popular y Participación Social. Una investigación en el barrio de Mataderos*. Miño y Dávila: Buenos Aires.
- 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). El Proceso de Investigación, las Dimensiones de la Metodología y la Construcción del Dato Científico, en: M. T. Sirvent, *El Proceso de Investigación. Investigación y Estadística I*. Cuadernos de la Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras (Opfyl).
- Snow, C. E. (1972). Mothers speech to children learning language. *Child Development*, Vol. 43, No. 2 (Jun., 1972), pp. 549-565.
- Snow, C. E. (1977). Mothers' speech research: from input to interaction. En C. E. Snow y C. Ferguson (Eds.) *Talking to children* (Pp. 31-49). Nueva York: Cambridge University Press.
- Snow, C. E. (2006). What counts as literacy in early childhood? En K. McCartney & D. Phillips (eds.) *Handbook of early child development* (274-294). Oxford: Blackwell.

- Snow, C. E. y C. A. Ferguson (1977). *Talking to children: Language input and acquisition*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Snow, C. E.; Dickinson, D. K.; Tabors, O. P. (2006). *The Home-School Study of Language and Literacy Development*.  
<http://www.gse.harvard.edu/~pild/homeschoolstudy.htm>
- Snow, C.E. (1983). Literacy and language: relationships during the preschool years. *Harvard Educational Review*, 53(2), 165-189.
- Snow, C.E. (1991). [The Theoretical Basis For Relationships Between Language and Literacy in Development](#). *Journal of Research in Childhood Education*, Vol. 6, Iss. 1, 1991
- Snow, C.E., Porche, M.V., Tabors, P.O. y Harris, S.S. (2007). *Is literacy enough? Pathways to academic success for adolescents*. Illinois: Brookes.
- Snow, Catherine E., y Beals, Diane E. (2006). Mealtime talk that supports literacy development. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 111, 51-66.
- Stein, N. L. y Albro, E. R. (2001) The Origins and Nature of Arguments: Studies in Conflict Understanding, Emotion, and Negotiation. *Discourse Processes*, 32 (2&3), pp. 113–133.
- Stein, A. y Rosemberg, C. R. (2011). Aprender el sistema de escritura. Un estudio de las modalidades de intervención de los adultos en situaciones de alfabetización familiar en poblaciones urbano-marginadas de Argentina. *Summa Psicológica UST*, 8(1), 47-62. ISSN 0718-0446.
- Stein, A.; Migdalek, M. y Sarlé, P. (2012). “Te enseñó a jugar”: caracterización de movimientos interaccionales y formas lingüísticas mediante las cuales se regula la interacción lúdica. *Revista Psykhe*, 21(1), 55-67. ISSN: 0718-2228
- Stein, A. y Rosemberg, C. R. (2010). La de lectura de cuentos en el hogar: matriz de oportunidades de aprendizaje para los niños. *Cadernos de Educação*, 37, 39-68 ISSN 0104-137

- Stein, A. y Rosemberg, C. R. (2012a). Compartir cuentos en el hogar. Diferentes estilos de lectura en poblaciones urbano marginadas de Argentina. *Revista Infancia y Aprendizaje*. 35(4), 405-419. ISSN: 0210-3702
- Stein, A. y Rosemberg, C. R. (2012b). Redes de colaboración en situaciones de alfabetización familiar con niños pequeños. Un estudio en poblaciones urbano marginadas de Argentina. *Interdisciplinaria*, 29(1). 95-108. ISSN 0325-8203
- Strauss, A. L. y Corbin, J. (1991). *Basics of qualitative research*. Londres: Sage Publications.
- Taylor, D. (1983). *Family literacy: Young children learning to read and write*. Londres: Heineman.
- Taylor, D. y Dorsey-Gaines, C. (1988). *Growing Up Literature Learning from inner city families*. Portsmouth, NH: Heinemann books.
- Taylor, D. y Strickland, D.S. (1986). *Family Storybook Reading*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Teale, W. (1986). Home background and young children's literacy development. En W. Teale & E. Sulzby (Eds.), *Emergent literacy: Reading and writing* (Pp. 172-206). Norwood: Ablex.
- Tessler, M. y Nelson, K. (1994). Making memories: The influence of joint encoding on later recall. *Consciousness and cognition*, 3, 307-326.
- Thomas-Lepore, C, Bohanek, J. Fivush, R. y Duke, M. (2004). "Today I...": Ritual and Spontaneous Narratives During Family Dinners (Working Paper 031 04). Center for the Study of Myth and Ritual in American Life. Emory University. En [http://www.marial.emory.edu/pdfs/Thomas\\_\\_31\\_04.pdf](http://www.marial.emory.edu/pdfs/Thomas__31_04.pdf)
- Tippie, J. (2003, Abril). Psychometrics and cultural modifications of HOME in Chile. Presented at Assesing Home Enviroment for children from diverse backgrounds, Workshop: Center for Human Growth and development, University of Michigan, Ann Arbor, MI.
- Tough, J. (1976). The development of meaning: a study of children's use of language. Allen and Unwin.

- Tronick, E., Morelli, G.A. y Winn, S. (1987). Multiple caretaking of Efe (Pygmy) infants. *American Anthropologist*, 89, 96-106, citado en: Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*, New York, Oxford University Press
- Vernon-Feagans, L., Hammer, C., Miccio, A. y Manlove, E. (2003). Early language and literacy skills in low-income African American and Hispanic children en: S. Neuman y D. Dickinson (Eds.) *Handbook of early literacy research* (Pp. 192-210). New York: Guilford.
- Vila, I. y M. Bassedas (1994). Actividades en el contexto familiar y percepción de las capacidades infantiles, *Infancia y Aprendizaje*, N° 66, Año 1994, España Vol. 1, N° 2, 113-125, DOI: 10.1007/BF00182256
- Volk, D. y de Acosta, M. (2004). Mediating networks for literacy learning: The role of Puerto Rican siblings, en: E. Gregory, S. Long & D. Volk (Eds.), *Many pathways to literacy* (pp. 25-39). New York: Routledge Falmer.
- Voss, M. M. (1996). *Hidden literacies: Children learning at home and at school*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Vygotski, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.
- Vygotski, L.S. (1964) *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Editorial Lautaro.
- Walker, S.P., S.M. Chang, C.A. Powell y S.M. Grantham-Mc Gregor (2004). Psychosocial interventions improves the development of term low-birth-weight infants, *Journal of Nutrition*, 134,1417-1423
- Ward, M. C. (1971). *Them children: A study in language learning*. NY: Holt, Rinehart y Winston, citado en B. Rogoff (1993) *Aprendices del pensamiento*. Barcelona: Paidós.
- Wasik, B. y Herrmann, S. (2004). Family Literacy: History, Concepts, Services. En B. Wasik (ed.) *Handbook of Family Literacy* (3-22). NY: The Guilford Press.
- Wasik, B. (2004). *Handbook of family literacy*. New York: Guilford.

- Wasik, B. H., Dobbins, D. R. y Herrmann, S. (2003). Intergenerational Family Literacy: Concepts, Research and Practice, en S. B. Neuman, D. K. Dickinson (eds.) *Handbook of Early Literacy Research* (444-458). NY: Guilford Publications, Inc.
- Watson-Gegeo, K.A. y Gegeo, D.W. (1989). The role of sibling interaction un child socialization, en: P.Zukow (Ed.) *Sibling interactions across culture. Theoretical and methodological issues*. New York: Springer-Verlag.
- Weizman, Z. y C. Snow (2001). Lexical input as related to children's vocabulary acquisition: Effects of sophisticated exposure and support for meaning. *Developmental Psychology*, 17(2): 265-279.
- Welch-Ross, M. K. (1997). Mother-child participation in conversations about the past: Relationships to preschoolers' theory of mind. *Developmental Psychology*, 33, 618-629.
- Wells, G. (1985). *Language, learning and education*. Slough: NFR-Nelson.
- Wells, G. (1988) *Dialogic inquiry in education: Building on the legacy of Vygotski*. [http://www.oise.utoronto.ca/~gwells/dialogic\\_inquiry.txt](http://www.oise.utoronto.ca/~gwells/dialogic_inquiry.txt)
- Wells, G. (1998). Dialogue and the development of the agentive individual: an educational perspective. *Paper presented at Human Agency in Cultural historical Approaches: Problems and Perspectives, the 1998 ISCRAT Conference*, Aarhus University, Denmark, 7-11 June.
- Wells, G. (1999). *Dialogic Inquiry. Toward a Sociocultural Practice and Theory Education*. Cambridge: United Kingdom.
- Wenger, M. (1983). Gender on role socializations in an East American community: social interaction between 2- to 3- years old and older children in social ecological perspective. Disertación doctoral sin publicar, citado en Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*, New York, Oxford University Press.
- Wertsch, J.V. (1991). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor.
- Wertsch, J.V. (1998). *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique.

Whitehurst, G. J. y Lonigan, C. (2003). Emergent Literacy: Development from prereaders to readers. En S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.) *Handbook of Early Literacy Research* (11-29). New York: the Guilford Press.

Wolfenstein, M. (1955). French parent take their children to the park .En M. Mead y M. Wolfenstein, (Eds.) *Childhood in contemporary cultures*. Chicago: University of Chicago Press.

Zadunaisky Ehrlich, S. y Blum-Kulka, S. (2010) Peer talk as a 'double opportunity space': The case of argumentative discourse. *Discourse Society*, 21 (2), pp. 211–233.