

“¡UY, NO! ¡MIRÁ LO QUE PASÓ!”

USO DE RECURSOS EVALUATIVOS EN NARRATIVAS DE FICCIÓN POR NIÑOS PEQUEÑOS DE POBLACIONES URBANO-MARGINADAS

“OH NO! LOOK WHAT HAPPENED!” THE USE OF EVALUATIVE RESOURCES IN FICTIONAL
ACCOUNTS BY YOUNG CHILDREN FROM MARGINALISED URBAN POPULATIONS

« OH, NON! REGARDE CE QUI S’EST PASSÉ! ». L’USAGE DES RESSOURCES ÉVALUATIVES DANS
DES NARRATIVES DE FICTION D’ENFANTS ISSUS DE POPULATIONS MARGINALISÉES

Florencia Alam

Doctora en Educación. Investigadora
asistente, Consejo Nacional de
Investigaciones Científicas y Técnicas
(CONICET)

Mailing address: Teniente General
Juan Domingo Perón 2158, CABA
Argentina

E-mail: florencialam@gmail.com

Celia Renata Rosemberg

Doctora en Educación. Investigadora
principal, Consejo Nacional de
Investigaciones Científicas y Técnicas
(CONICET)

Mailing address: Teniente General
Juan Domingo Perón 2158, CABA
Argentina

E-mail: crrosem@hotmail.com

RESUMEN

El presente trabajo se propone analizar los recursos evaluativos (Labov, 1972) empleados por niños de 4 años de poblaciones urbanas marginadas cuando cuentan un relato de ficción en distintos contextos de producción: en interacción con un niño mayor, en interacción con un par y de forma individual. El corpus está conformado por 99 narrativas solicitadas a 33 niños y niñas de 4 años, a partir de una secuencia de imágenes en las tres condiciones mencionadas. Las narrativas fueron filmadas en video. Se empleó un procedimiento cualitativo, el *método comparativo constante* (Strauss y Corbin, 1990), con el objetivo de elaborar inductivamente un sistema de categorías que permitió dar cuenta de los recursos evaluativos empleados por los niños. Luego se analizó la distribución cuantitativa de estas categorías y se emplearon procedimientos estadísticos (ANOVA y Chi cuadrado) para evaluar la significatividad de las diferencias. Por último, se analizaron de forma cualitativa las narrativas producidas por una misma niña en las tres condiciones consideradas. Los resultados mostraron que los niños empleaban mayor cantidad de recursos evaluativos cuando interactuaban con un par, que en las otras dos condiciones. El análisis cualitativo de las narrativas producidas por una misma niña en las tres condiciones permite comprender esta diferencia en función del modo particular que adopta la interacción con un niño de igual edad. Estos resultados, que se discuten atendiendo a investigaciones psicolingüísticas y del análisis conversacional, permiten ponderar la relevancia de las interacciones entre pares en la producción de narrativas y su potencial uso en el diseño de estrategias pedagógicas.

Palabras clave: recursos evaluativos en narraciones ficcionales, zona de desarrollo potencial, interacción conversacional, contexto de interacción, psicolingüística

281

Received: 2015-05-27 / Accepted: 2016-03-02

DOI: 10.17533/udea.ikala.v21n03a03

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 21, ISSUE 3 (SEPTEMBER-DECEMBER, 2016), pp. 281-297, ISSN 0123-3432

www.udea.edu.co/ikala

ABSTRACT

This work aims to analyze the evaluative resources (Labov, 1972) that 4-year-old children from marginalized urban populations employ when they tell a fictional account in different contexts of production: interaction with a same age child, interaction with an older child and individual performance. The corpus is made up of 99 narratives elicited from a sequence of images to 33 4-year-old children in the three conditions mention. The narratives were videotaped and transcribed. A qualitative method was employed, the Constant Comparative Method, in order to create a system of categories that allowed to analyzed the evaluative resources employed by the children. The quantitative distribution of these categories was then analyzed, and statistics procedures were employed in order to evaluate the significance of the differences. Last, we analyzed qualitatively the narratives produced by the same girl in the three conditions. Results show that the children employed more evaluative resources when they interacted with a peer than in the other two conditions. The qualitative analysis of the narratives produced by one child in the three conditions allowed understand this difference due to the characteristics of the interaction with a same age child. These results, which are discussed in response to psycholinguistic and conversational analysis previous research, allow weigh the importance of peer interactions in the production of narratives and their potential use in designing teaching strategies.

Keywords: evaluation, fictional narratives, interactions between children, young children, marginalised urban populations

RÉSUMÉ

Le présent travail se propose d'analyser les ressources évaluatives (Labov, 1972) employées par des enfants de 4 ans issus de populations défavorisées, au moment de raconter un événement fictif produit dans différents contextes : et ce durant l'interaction avec un enfant plus grand, puis avec un enfant de leur âge, et enfin de manière individuelle. Le corpus est conformé par 99 narrations sollicitées à 33 enfants de 4 ans, à partir d'une séquence d'images présentée dans les trois conditions mentionnées ci-dessus. Les narrations ont été filmées et transcrites. Nous avons employé une procédure qualitative, la Méthode Comparative Constante (Strauss & Corbin, 1990), afin de construire de manière inductive un système des catégories nous permettant de comprendre les ressources évaluatives employées par les enfants. Ensuite, nous avons analysé la distribution quantitative de ces catégories, et nous avons employé des procédures statistiques afin d'évaluer la significativité des différences. Finalement, nous avons analysé de façon qualitative les récits produits par la même petite fille, pendant les trois scénarios déjà mentionnés. Les résultats ont démontré que les enfants employaient une quantité de ressources évaluatives plus large lorsqu'ils échangeaient avec des enfants de leur âge, que dans les autres contextes. L'analyse qualitative des récits produits par la même petite fille dans les trois conditions, permet de comprendre cette différence en fonction de la particularité dont l'enfant du même âge adopte l'interaction. Ces résultats, qui sont discutés en réponse à des travaux de recherche psycholinguistiques et d'analyse conversationnelle, permettent de peser l'importance des interactions entre pairs dans la production de récits et leur utilisation potentielle dans la conception de stratégies d'enseignement.

Mots-clés : ressources évaluatives dans des narrations fictionnelles, point de développement potentiel, interaction conversationnelle, contexte d'interaction, psycholinguistique

Introducción

Los estudios clásicos de Labov (1972, 1997, 2001; Labov y Waletzky, 1967) sobre la estructura narrativa de relatos de experiencia pasada, producidos por adultos en entrevistas, revelaron que las narrativas se componen no solo de una secuencia de eventos, sino también de distintos recursos evaluativos. Estos recursos permiten que los narradores den cuenta de la importancia de los eventos relatados y así justifiquen conservar, por un tiempo mayor, el turno de habla en el intercambio, que les posibilite desplegar la narrativa.

Los recursos evaluativos analizados por Labov suspenden o ralentizan la temporalidad de los sucesos, mediante la referencia a eventos que no ocurrieron o que podrían haber ocurrido (*irrealis*), el énfasis, las comparaciones, así como la inclusión de las voces de otros personajes (discurso referido). Estos recursos suelen concentrarse en una sección evaluativa, en la que se suspende la acción antes de la referencia a un evento crítico que, por medio de la evaluación, se establece como el punto central de la narrativa. Sin embargo, como señalan estos autores, la evaluación también puede aparecer a lo largo de la narrativa a través de cláusulas evaluativas (Labov, 1997, 2001).

Tanto Polanyi (1988) como Wortham (2000), en trabajos que recuperan los estudios de Labov, enfatizan el aspecto contextualizado de la evaluación. Así, los participantes en una interacción se apoyan en determinadas pistas que les permiten inferir el carácter evaluativo que asumen ciertos componentes dentro de una narrativa en un contexto determinado.

Desde el análisis de la conversación, C. Goodwin (1984, 2007) y M. H. Goodwin (1997) señalan la necesidad de considerar información de distintos campos semióticos para comprender cómo se construye interactivamente la evaluación en relación con un discurso elaborado en un marco compartido por diversos participantes. En esta línea, el estudio de disputas entre niños (M. H.

Goodwin y C. Goodwin, 2000), así como el análisis de las evaluaciones realizadas tanto por el narrador como por la audiencia durante una narrativa (C. Goodwin, 1984, 2007; M. H. Goodwin, 1997), muestran que los participantes se valen de la entonación, el volumen de la voz, los gestos, la dirección de la mirada y la posición corporal para dar cuenta de su punto de vista sobre los eventos.

En un sentido similar, Wolfson (1977) mostró que, en las narrativas, los hablantes se valen de una multiplicidad de recursos dramáticos que les permiten enfatizar determinados aspectos. Entre estos recursos destacó el uso de discurso directo, las repeticiones, los sonidos, la alternancia entre pasado y presente, y los movimientos cinésicos. Al analizar los distintos factores que pueden incidir en el empleo de los recursos dramáticos, encontró que en las situaciones en las que los hablantes tienen la misma edad que sus interlocutores, sus narrativas contienen mayor número de recursos dramáticos que cuando los interlocutores tienen una edad distinta.

Las investigaciones que se focalizaron en la producción de narrativas infantiles sostienen que es necesario adaptar las categorías propuestas por Labov a este tipo de producciones, en tanto que las mismas tienen características particulares que las distinguen de las narrativas adultas (Peterson y McCabe, 1983; Daiute y Nelson, 1997). En particular, en el estudio de los recursos evaluativos, Daiute y Nelson (1997) señalan la necesidad de ampliar el concepto de *evaluación* para dar cuenta de este fenómeno en las narrativas de los niños. En efecto, la evaluación no aparece como un componente separado, sino que está implícito en el tono que emplean los niños para narrar. Asimismo, estos recursos tienen un fuerte carácter contextualizado, en tanto que los niños los incluyen dependiendo del tipo de narrativa y del contexto de producción.

Las primeras evaluaciones son introducidas en las narrativas infantiles a partir del andamiaje que prestan los adultos cuando colaboran con los

niños para construir relatos (Daiute y Nelson, 1997). Luego, como mostraron diversos trabajos enmarcados en la psicología y la psicolingüística, los niños pueden incluir distintos recursos evaluativos de forma autónoma (Peterson y McCabe, 1983; Bamberg y Damrad-Frye, 1991; Peterson y Biggs, 2001; Shiro, 2003, entre otros). Así, por ejemplo, Peterson y McCabe (1983), siguiendo la estructura narrativa de Labov y Waletzky (1967), analizaron las narrativas de experiencia pasada producidas de forma individual, teniendo en cuenta tanto el orden secuencial como la inclusión de evaluaciones. El análisis longitudinal de las narrativas mostró un incremento en la cantidad, así como en la variedad de los recursos evaluativos.

En un estudio transversal, Peterson y Biggs (2001) analizaron el uso de recursos evaluativos en narrativas de experiencia personal pasada sobre eventos en los que niños de 3, 5 y 8 años de sectores medios habían sentido miedo, alegría o tristeza. Los resultados mostraron diferencias evolutivas en el empleo de los recursos evaluativos, dependiendo del tipo de narrativa solicitada. La comparación entre los distintos tipos de recursos empleados mostró que los niños mayores utilizaban más cantidad de discurso referido que los niños pequeños.

Por su parte, Bamberg y Damrad-Frye (1991) analizaron el uso de distintos tipos de recursos evaluativos en narrativas ficcionales, a partir de una secuencia de imágenes, por parte de niños de 5 y 9 años, y adultos de Estados Unidos. Los resultados mostraron que los adultos empleaban mayor cantidad de recursos evaluativos que los niños, en particular referencias a emociones.

Algunos de los estudios mencionados se han focalizado en las producciones de niños de habla hispana. Así, por ejemplo, Shiro (2003) comparó el lenguaje evaluativo empleado en narrativas de ficción y de experiencia personal producidas por niños venezolanos de dos grupos socioeconómicos diferentes, sectores medios y poblaciones urbano-marginadas. El estudio contempló el uso de recursos lingüísticos para representar emociones,

pensamientos y el discurso referido. Los resultados mostraron mayores diferencias entre los grupos en las narrativas de ficción que en los relatos de experiencia pasada.

Díaz y Mendoza (2012) analizaron las estructuras evaluativas en narrativas de ficción solicitadas, a partir de una secuencia de imágenes, a niños de 5, 6 y 7 años de sectores vulnerables en Chile. Los resultados no mostraron diferencias evolutivas significativas en la cantidad de recursos evaluativos empleados por los niños. La comparación de los tipos de recursos evaluativos empleados mostró que los niños de 5 años empleaban en mayor medida recursos que denotan percepción, en segundo lugar aquellos que muestran emoción, en tercer lugar discurso referido libre, y en menor medida discurso directo y referencias a la intención de los personajes. El empleo de discurso referido indirecto y de verbos cognitivos resultó proporcionalmente menor.

El uso infantil de este tipo de recursos también fue identificado en conversaciones con adultos. Así, por ejemplo, Stein (2015) analizó longitudinalmente la estructura y los recursos evaluativos que emplean niños de 2 y 4 años de sectores medios y sus cuidadores en conversaciones en torno a eventos pasados y futuros, y lecturas de cuentos. Consideró como recursos evaluativos los verbos referidos a eventos internos, los *irrealis* (Labov, 1972), el discurso referido, los adverbios y adjetivos que denotan la actitud del hablante y los elementos paralingüísticos. Los resultados mostraron que los recursos evaluativos más usados por los niños son los verbos referidos a eventos internos y los *irrealis* (Labov, 1972). Asimismo, se encontraron diferencias en la cantidad de recursos evaluativos dependiendo del tipo de narrativa.

En esta misma línea, Fernández y Melzi (2008) se focalizaron en el uso de referencias a estados internos en conversaciones sobre eventos pasados y la lectura de cuentos entre madres y niños peruanos de 3 a 5 años. Los resultados mostraron que las niñas emplearon mayor cantidad de referencias a

estados internos en la lectura de cuentos que en las conversaciones sobre eventos pasados.

Los estudios mencionados fueron llevados a cabo de forma individual (Peterson y McCabe, 1983; Bamberg y Damrad-Frye, 1991; Peterson y Biggs, 2001; Shiro, 2003) o en interacciones entre niños y adultos (Fernández y Melzi, 2008; Stein, 2015). Sin embargo, diversos estudios han señalado la frecuencia de las interacciones entre niños en poblaciones indígenas y urbano-marginadas (Rogoff, 1993, 2003; Stein y Rosenberg, 2012; Rosenberg, Stein y Alam, 2013; entre otros). Arrúe, Stein y Rosenberg (2012), en un estudio comparativo de los entornos de crianza de sectores medios y urbano marginados, mostraron que mientras que en los sectores medios predominan las interacciones con adultos, en los entornos urbano-marginados las interacciones con niños son más frecuentes que aquellas en las que participan adultos. Aunque las interacciones entre pares han sido ampliamente estudiadas por la psicología social del desarrollo cognitivo (Doise y Mugny, 1981; Carugati y Mugny, 1988; Schubauer-Leoni y Perret-Clermont, 1988; Roselli, 1999; Perret-Clermont, 2000; Roselli, Bruno y Evangelista, 2004; entre otros), estos estudios no se han focalizado en las narrativas producidas en interacciones entre niños.

Desde otras perspectivas psicolingüísticas, los trabajos que atendieron a la producción narrativa entre niños son escasos (Umiker-Sebeok, 1977; Hayes y Casey, 2002; Nicolopoulou, 2002, 2008; Küntay y Senay, 2003; Küntay, 2009; Alam, 2015; Alam y Rosenberg, 2013, 2014, 2015). Así, por ejemplo, Umiker-Sebeok (1977) analizó las narrativas producidas por niños de 3 a 5 años en interacción con otros niños y con la docente en el contexto escolar, tomando en cuenta los recursos evaluativos. Los resultados mostraron que mientras que los niños de 3 años empleaban en mayor medida comparaciones, los de 4 años incluían referencias a emociones, y los de 5, intensificadores. Asimismo, el análisis comparativo mostró que con la edad se incrementaba el empleo de estos recursos. Cabe señalar que, en muchos casos, los niños

recurrían a elementos no verbales para evaluar sus relatos. Sin embargo, el tipo de registro empleado en la recolección de los datos no permitió estudiar cómo elementos de modos semióticos no verbales contribuían a la evaluación de la narrativa.

Küntay (2009), en su estudio sobre las narrativas de experiencia personal producidas en situaciones escolares, mostró que, en muchas ocasiones, los niños se apoyan en los relatos de los otros niños para producir sus propias narrativas. En efecto, muchas veces, cuando los niños escuchan el relato de una experiencia relatada por otro niño, producen una narrativa propia sobre un evento similar. Las narrativas que los niños despliegan en estos casos suelen presentar una estructura más elaborada que la de la narrativa precedente (Küntay, 2009) y suelen apelar a recursos que les permiten diferenciar su relato del anterior (Rosenberg, Silva y Stein, 2011).

Rosenberg, Silva y Stein (2011) analizaron las narrativas de experiencia pasada por niños de 4 años de poblaciones urbano-marginadas en situaciones naturales en el hogar. Los resultados mostraron que, en muchos casos, las narrativas que los niños producían en interacción con otros niños funcionaban como evidencia factual en una argumentación. En estas situaciones, los niños desplegaban más cantidad de recursos lingüísticos. En consonancia con estos resultados, Alam y Rosenberg (2013), en su análisis del uso de conectores en narrativas de ficción producidas por niños de 4 años de poblaciones urbano-marginadas en tres condiciones de interacción —con un niño mayor, con uno de la misma edad y en una situación individual—, mostraron que el andamiaje que prestaban los niños mayores les permitía a los de 4 años incluir un mayor número de conectores causales. Por su parte, la interacción con un par daba lugar a disputas en las que los niños apelaban al uso de conectores adversativos para sostener su punto de vista. El empleo de recursos discursivos complejos, como los conectores adversativos, en situaciones de disputas entre pares, también fue señalado por Migdalek, Rosenberg y Santibáñez

(2014) en un estudio sobre las argumentaciones en situaciones de juego en el jardín de infantes.

En el marco de estas investigaciones previas, el presente trabajo se centra en la elaboración de narraciones ficcionales producidas por niños de 4 años hablantes de español de poblaciones urbano-marginadas de Buenos Aires, Argentina. Se analizan específicamente las diferencias en los recursos evaluativos empleados por los niños según el contexto de producción: en interacción con un niño mayor, con un niño de la misma edad o solo con el entrevistador. En relación con este objeto, en el estudio se busca dar cuenta de cómo interactúan los niños en la producción de la narrativa, qué recursos evaluativos emplean y qué diferencias existen en el uso de estos recursos cuando interactúan con un niño mayor, con un par o cuando narran de forma individual.

Metodología

286 Corpus

El corpus que se analiza está conformado por 99 narrativas solicitadas, a partir de una secuencia de imágenes, a 33 niños y niñas de 4 años (niños foco) en tres condiciones: interacción con un par, interacción con un niño de 12 años y en una situación individual. Se conformaron 33 díadas entre los niños foco y un grupo de niños de 12 años pertenecientes a la misma institución. Asimismo, para la condición de interacción con un par se constituyeron 33 díadas entre los niños foco y otro grupo de 33 niños de 4 años que asisten al mismo jardín de infantes.

Los niños de 4 años y los de 12 años se conocían previamente a la situación de elicitación de las narrativas, ya que participaban conjuntamente de un programa de niños tutores en alfabetización¹ (Rosemberg y Alam, 2009-en curso). Todos los

niños y las niñas de este estudio vivían en barrios urbano-marginados de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.

Materiales

Los relatos se solicitaron a partir de una secuencia de ilustraciones especialmente diseñada, que recuperaba el contexto de un evento al que los niños habían asistido en el marco del programa de niños tutores en alfabetización antes mencionado.

En la condición individual, la secuencia de ilustraciones cuenta la historia de una niña que va a una fiesta con una torta, la deja en la mesa y se retira. A continuación, un perro ve la torta y se la come. Cuando la niña vuelve y ve que el perro se comió la torta, comienza a llorar. Entonces, aparece una niña mayor con otra torta, se la ofrece a la niña pequeña y juntas la comparten.

En la condición de interacción con un niño de la misma edad, la secuencia de imágenes presenta a un niño que va a un zoológico. Allí se acerca a la jaula del mono. Cuando el niño se distrae, el mono le saca de la mochila una banana que aquel llevaba. Al darse cuenta, el niño se enoja y se mete en la jaula del mono para recuperar su banana. El mono trepa a un árbol y el niño lo sigue. Finalmente, se sientan en una rama del árbol a compartir la banana.

En la condición de interacción con un niño mayor, la secuencia de ilustraciones narra la historia de dos niños, uno grande y otro pequeño, que visitan un museo. Allí, los niños miran los objetos, el más grande observa una vasija y el pequeño una máscara. Luego, al niño pequeño se le ocurre utilizar la máscara del museo para asustar al mayor, se la pone y lo asusta. Después se saca la máscara y ambos se ríen. Finalmente llega una maestra y reprende al niño pequeño por tocar los objetos del museo.

Obtención y transcripción de la información empírica

Las narrativas fueron solicitadas por la investigadora en entrevistas realizadas en un salón

1 "De niño a niño: un programa de niños tutores en alfabetización", programa financiado por Fundación CARE Alemania, Fundación Arcor Argentina y CONICET Argentina.

tranquilo de la escuela. La investigadora les entregaba la secuencia de imágenes y les pedía que la miraran y la contaran las veces que quisieran, y que cuando terminaran, la llamaran. Luego la investigadora se retiraba de la sala.

Una vez que la investigadora regresaba al salón, los niños le contaban el cuento con las imágenes a la vista, tanto de los niños como de la investigadora.

Se realizaron videofilmaciones con una cámara fija a la vista de los niños. Las videograbaciones fueron transcritas siguiendo las pautas que se presentan en el anexo.

Análisis de la información empírica

El análisis se llevó a cabo mediante la combinación de procedimientos cualitativos y cuantitativos.

En primer lugar, se empleó un procedimiento cualitativo, el *método comparativo constante* (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1990), con el objetivo de elaborar inductivamente un sistema de categorías que permitió dar cuenta de los recursos evaluativos empleados por los niños. En la construcción del sistema de categorías se emplearon, de modo heurístico, otras categorías desarrolladas en investigaciones previas (Labov, 1972; Peterson y McCabe, 1983; Bamberg y Damrad-Frye, 1991; Peterson y Biggs, 2001; Shiro, 2003; Díaz y Mendoza, 2012; Stein, 2015). Estas fueron utilizadas como base para el análisis y modificadas a partir del análisis inductivo de los datos (Strauss y Corbin, 1990; Vasilachis de Gialdino, 2006).

Luego se analizó la distribución cuantitativa de estas categorías, valorando las distintas condiciones de interacción: con un niño mayor, con un par y solo con el entrevistador. Con este objeto se construyeron índices que tomaban en cuenta la cantidad de unidades terminales que configuraban las narrativas. La *unidad terminal* consiste en una cláusula principal, más cualquier cláusula o cláusulas subordinadas (Hunt, 1970; Véliz, 1988). Se identificaron las diferencias entre la cantidad

total de recursos evaluativos, así como los distintos tipos de recursos empleados en cada condición.

Para conocer la significatividad de las diferencias entre las cantidades totales de recursos evaluativos empleados se utilizaron procedimientos estadísticos (prueba ANOVA de medidas relacionadas). Por otra parte, para analizar los distintos tipos de recursos evaluativos, se usó la prueba estadística Chi cuadrado, con el objetivo de saber si existía una asociación entre el tipo de recurso y la condición.

En un segundo momento se recurrió a conceptos como *turnos*, *movimientos conversacionales* y *yuxtaposición*, empleados por el análisis conversacional (C. Goodwin, 2007), con el fin de estudiar cualitativamente las narrativas producidas por una misma niña en cada una de las condiciones.

A continuación se presenta el *sistema de categorías* empleado para el análisis de los recursos evaluativos, con ejemplos del corpus:

- 1) Futuros: se trata de frases que, mediante el uso de verbos en tiempo futuro, anticipan los eventos que sucederán en el cuento.
Ejemplo: *Este niño va a estar con el mono.*
- 2) Intención: verbos o construcciones de finalidad que señalan la intención de los participantes para llevar a cabo acciones.
Ejemplo: *El perro quería comerse la torta.*
- 3) Discurso indirecto: intervenciones en las que el niño incluía las palabras producidas por uno de los personajes del relato, adoptando para ello el sistema deíctico del relato. Asimismo, el discurso referido debía adoptar la forma de una frase subordinada.
Ejemplo: *La maestra le dijo que no toque la máscara.*
- 4) Adjetivos y adverbios: clases de palabras que manifiestan la actitud del narrador frente a los eventos relatados.
Ejemplo: *Estaban felices los dos.*

- 5) Frases causales: expresiones que introducen explicaciones causales sobre los hechos narrados.
Ejemplo: *Le retó porque sacó la careta.*
- 6) Coda: frases en las que, una vez concluidos los eventos, el narrador evalúa las acciones realizadas por los personajes.
Ejemplo: *No se pueden tocar las cosas en un museo, porque se pueden romper.*
- 7) Recursos dramáticos: se tomaron en cuenta diversos recursos multimodales que permitían enfatizar aspectos particulares del relato, como el discurso directo, la repetición de palabras, la entonación enfática, movimientos cinésicos y gestos deícticos empleados en conjunto con la emisión verbal en la que se nombraba el mismo referente, y la dirección de la mirada a la audiencia en conjunto con pausas prolongadas. Cabe señalar que, en muchos casos, los niños se servían de estos recursos de forma yuxtapuesta, como se muestra en el siguiente ejemplo.
Ejemplo de entonación enfática, gestos deícticos, dirección de la mirada y pausa prolongada:

uy NO (.) mirá (señala repetidas veces la imagen)
MIRÁ (0.1) le robó la banana
[mira a la investigadora]

En los casos en los que los niños empleaban más de un tipo de recurso evaluativo en una misma emisión, se analizaban todos los recursos utilizados.

Resultados

Los resultados del análisis cuantitativo mostraron diferencias tanto en la cantidad como en los tipos de recursos evaluativos empleados en las distintas condiciones de interacción estudiadas: con un niño mayor, con un par y solo con la investigadora.

En la figura 1 se presentan los datos referidos a la cantidad total de recursos evaluativos incluidos en las narrativas producidas en las tres condiciones.

Como se observa en la figura, los niños emplearon mayor cantidad de recursos evaluativos cuando interactuaban con un niño de la misma edad (Media: 0,28; Desviación Estándar —DE—: 0,12); en segundo lugar, cuando narraban en interacción con un niño mayor (Media: 0,18; DE: 0,19), y en menor medida, cuando lo hacían de forma individual (Media: 0,08; DE: 0,09).

Con el fin de ponderar la significatividad de las diferencias, se realizó la prueba ANOVA de

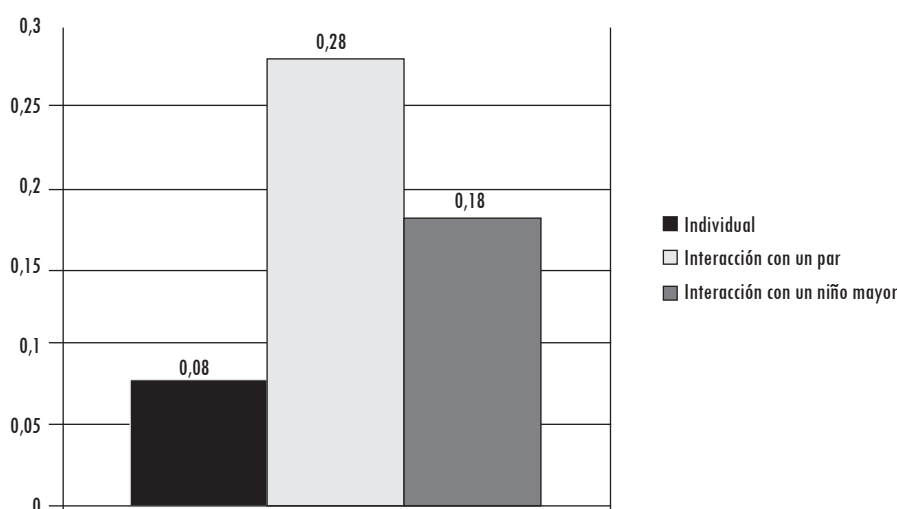


Figura 1 Cantidad de recursos evaluativos incluidos en interacción con un niño mayor, con un par y solo con la investigadora

medidas relacionadas. Los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas ($F(2,50) = 19,61$, $MSE = 0,20$ $p < 0,001$). El análisis *post-hoc* utilizando el contraste de Bonferroni puso de manifiesto diferencias estadísticamente significativas en todas las comparaciones. Así, se encontraron diferencias entre la condición de interacción con un par y la condición individual ($p < 0,001$), entre la interacción con un par y la interacción con un niño mayor ($p < 0,05$), así como también entre la condición de interacción con un niño mayor y la condición individual ($p < 0,001$).

En la tabla 1 se presentan los datos referidos a los distintos tipos de recursos evaluativos empleados.

Tabla 1 Porcentajes de tipos de recursos evaluativos empleados en cada condición

	Individual (%)	Interacción con niño mayor (%)	Interacción con niño igual edad (%)
Futuros	0,00	11,67	8,7
Intención	46,15	18,33	33,33
Discurso indirecto	0,00	21,67	0,0
Adjetivos y adverbios	19,23	10,00	15,94
Frases causales	19,23	21,67	4,34
Coda	0,00	10,00	0,0
Recursos dramáticos	15,38	6,66	37,69
Total	100,00 (26)*	100,00 (60)	100,00 (69)

* Entre paréntesis, el número absoluto de la cantidad de recursos totales.

Como se observa en la tabla 1, en la condición individual los niños empleaban, en mayor medida, recursos para referir la intención de los personajes (46,15%); en segundo lugar, adjetivos y adverbios (19,23%) y frases causales (19,23%); en menor medida, recursos dramáticos (15,38%), y no se observaron usos referidos a acciones futuras, ni discurso indirecto, ni el empleo de codas.

Por su parte, cuando los niños narraban en interacción con un niño mayor, se encontró que los niños pequeños incluían, en sus relatos, mayor variedad de recursos evaluativos. Como se muestra en la tabla 1, los niños empleaban, en mayor medida, frases causales (21,67%) y discurso referido (21,67%); en segundo lugar, la referencia a intenciones (18,33%); luego el uso de frases que señalan acciones futuras (11,67%), seguido de adjetivos y adverbios (10%) y codas (10%), y en menor medida, recursos dramáticos (6,66%).

Por último, en la interacción con un par se encontró que los niños se valían, en mayor medida, de recursos dramáticos para evaluar sus narrativas (37,69%). Se observó también un elevado uso de referencias que denotaban la intención de los personajes (33,33%). En menor medida, los niños empleaban adjetivos y adverbios (15,94%), referencias a acciones futuras (8,7%) y frases causales (4,34%). No se observaron usos de discurso referido, ni de codas.

El análisis estadístico empleado (Chi cuadrado) sugiere una asociación estadísticamente significativa entre el tipo de recurso evaluativo y la condición ($\chi^2_{(12)} = 62,22$, $p < 0,001$).

A continuación se presenta el análisis cualitativo de las narrativas producidas por una misma niña en las tres condiciones estudiadas.

Ejemplo 1: narrativa producida por Gimena (4 años) en la condición individual

- 1 GIMENA: por ahí vino el perro y se comió la torta ((pasa la hoja))
- 2 [mira a IMÁGENES]
- 3 INVESTIGADORA: muy bien
- 4 GIMENA: acá dejó la torta y después se jue [fue] (.) la dejó sola a la torta ((pasa la hoja))
- 5 pero después vio el perro y lo comió (pasa la hoja)
- 6 [mira a IMÁGENES] [mira a INVESTIGADORA]
- 7 INVESTIGADORA: m:::
- 8 GIMENA: y acá vino y no vio la torta ((pasa la hoja)) acá la mamá le dio otra torta ((pasa la hoja)) y acá comieron juntas
- 9 la hoja)) y acá comieron juntas
- 10 [mira a IMÁGENES] [mira a INVESTIGADORA]

El relato que produce Gimena en la condición individual se compone principalmente de acciones que realizan los personajes. La única evaluación se encuentra en la línea 4 (“la dejó sola a la torta”), en la que Gimena emplea un adjetivo para evaluar la acción realizada por el personaje del cuento.

Cabe señalar que la frase en la que la niña usa el adjetivo adopta una estructura sintáctica en la que repite el objeto, en tanto que antepone al verbo el pronombre acusativo (“la”) y luego nombra el objeto (“la torta”), enfatizando así el objeto. Se consideró que se trataba de una evaluación y no de una descripción, en tanto que la aclaración que realiza permite explicar y, por lo tanto, anticipar, el conflicto que se desencadena después: el perro se come la torta.

Gimena dirige la mirada principalmente a las imágenes. Los únicos dos momentos en los que mira a la investigadora son al final del relato, dando por terminado su turno, y en la línea 6. Si bien la dirección de la mirada se asumió como un recurso evaluativo, esta debía ser empleada en conjunto con otros indicadores, tales como pausas, para que pudiese funcionar como una evaluación.

En el ejemplo 2 se presenta el intercambio entre Gimena (4 años) y Camila en la condición de interacción con un niño mayor.

- 1 INVESTIGADORA: bueno (.) ahora me lo cuentan a mí/
- 2 GIMENA: ((asiente con la cabeza))
- 3 CAMILA: Gime (.) yo la ayudo un poquito
- 4 [mira a GIMENA] [mira a INVESTIGADORA]
- 5 GIMENA: subieron la escalera ((señala la escalera))
- 6 [mira a CAMILA]
- 7 CAMILA: quién↑
- 8 [mira a GIMENA]
- 9 GIMENA: y abrieron la puerta (.) éste ((señala al personaje)) estos dos ((señala a los
- 10 personajes))
- 11 [mira a IMÁGENES-----] [mira a CAMILA] [mira a IMÁGENES]

- 12 CAMILA: y adónde entraban↑((señala el museo))
- 13 [mira a GIMENA]
- 14 GIMENA: al museo ((señala el museo))
- 15 [mira a IMÁGENES]
- 16 CAMILA: ((pasa la hoja)) y acá te acordás que era (.) qué era acá↑
- 17 [mira a GIMENA]
- 18 GIMENA: [mira a CAMILA]
- 19 GIMENA: estaban mirando ((señala al personaje)) xxx y este ((señala a otro personaje))
- 20 se asustó
- 21 [mira a IMÁGENES]
- 22 CAMILA: ((pasa la hoja)) no↓ acá era (.) te acordás está parte↑ qué pasó acá↑
- 23 ((señala al personaje)) (.) qué pasaba ((apoya la mano en su cara imitando el gesto del
- 24 personaje))
- 25 [mira a IMÁGENES] [a GIMENA]
- 26 GIMENA: pensaba
- 27 [mira a CAMILA]
- 28 CAMILA: muy bien (.) y éste↑ ((señala al personaje))
- 29 [mira a GIMENA]
- 30 GIMENA: se quedó distraído
- 31 [mira a IMÁGENES] [a CAMILA]
- 32 CAMILA: ((pasa la hoja)) y acá↑
- 33 [mira a GIMENA]
- 34 GIMENA: se quería poner la máscara
- 35 [mira a IMÁGENES]
- 36 CAMILA: ((pasa la hoja)) y acá que pasó↑
- 37 [mira a GIMENA]
- 38 GIMENA: le asustó
- 39 [mira a IMÁGENES]
- 40 CAMILA: quién↑ ((señala al personaje)) a quién↑
- 41 [mira a IMÁGENES] [a GIMENA]
- 42 GIMENA: al nene grande ((señala al personaje))
- 43 [mira a IMÁGENES]
- 44 CAMILA: al grande ((pasa la hoja)) y acá↑
- 45 [mira a IMÁGENES] [a GIMENA]
- 46 GIMENA: se sacó la máscara y se rieron
- 47 [mira a CAMILA]
- 48 CAMILA: muy bien ((pasa la hoja)) y acá↑ te acordás que pasó↑

49 [mira a GIMENA-----] [mira a IMÁGENES]
 50 GIMENA: sí (.) lo retó (.) =la señorita=
 51 [mira a CAMILA-----] [mira a IMÁGENES]
 52 CAMILA: =((señala al personaje))= (.) a
 quién↑
 53 [mira a IMÁGENES] [mira a GIMENA]
 54 GIMENA: ((señala al personaje)) al nene
 55 [mira a IMÁGENES] [mira a CAMILA]
 56 CAMILA: por qué lo retó↑ ((señala la máscara))
 57 [mira a GIMENA]
 58 GIMENA: porque tocó
 59 [mira a CAMILA]
 60 CAMILA: la máscara ((señala la máscara)) no↑
 (.) tenía que tocar la máscara↑
 61 [mira a GIMENA]
 62 GIMENA: no ((niega con la cabeza))
 63 [mira a CAMILA]
 64 CAMILA: y terminó
 65 [mira a GIMENA] [mira a INVESTIGADORA]
 66 GIMENA: [mira a INVESTIGADORA]

Como se observa en el intercambio entre Gimena y Camila, las intervenciones de la niña mayor se focalizan en generar un relato coherente. En efecto, Camila busca, mediante preguntas —línea 7, “quién↑”—, movimientos cinésicos —línea 23, “qué pasaba ((apoya la mano en su cara imitando el gesto del personaje))”— y retroalimentaciones —línea 28, “muy bien”— andamiar la producción de Gimena, dando lugar a un relato comprensible y bien estructurado.

Es recién al final del relato, una vez que la secuencia de acciones ha concluido, que Camila elicitaba una secuencia evaluativa, preguntando primero por la causa de la acción del personaje —línea 56, “por qué lo retó↑”— y luego dando lugar a una coda —líneas 60-62—. En este sentido, cabe señalar que, entre las líneas 1 y 56, el único recurso evaluativo empleado por Gimena —línea 34, “se quería poner la máscara”— no es solicitado de forma explícita por Camila, ya que si bien la niña pequeña emplea el recurso en respuesta a una pregunta formulada por la niña mayor —línea 32, “y acá↑”—, esta pregunta es general y no parecería tener por objetivo la producción de un recurso específico.

En el ejemplo 3 se presenta el intercambio entre Gimena (4 años) y Tiago (niño de la misma edad) en la condición de interacción con un par.

{La investigadora les pide a los niños que narren. Tiago toma la secuencia de imágenes y narra. Al comienzo Gimena se acerca y se aleja de Tiago, le susurra, se mueve en la silla. Luego, se queda quieta y dirige la mirada a las imágenes. Una vez que Tiago termina de contar, la investigadora le pregunta a Gimena si ella quiere narrar. Se transcribe a partir de ese momento}

1 INVESTIGADORA: Gime, lo querés contar vos↑
 2 GIMENA: ((asiente y agarra el libro))
 3 TIAGO: contá bien eh↑
 4 GIMENA: el nene abrió la puerta se quería salir el elefante m::: la jirafa y el mono
 5 [mira a IMÁGENES]
 6 TIAGO: eh::↑ por qué te copiaste del mío↑ (.) no te copié eh::↑
 7 [mira a GIMENA]
 8 GIMENA: yo escuché
 9 [mira a TIAGO]
 10 TIAGO: y por qué te copias↑
 11 [mira a GIMENA]
 12 GIMENA: y vos↑
 13 [mira a TIAGO]
 14 TIAGO: y yo no me copié lo tuyo (.) ah::: parece que se va a caer ((señala la silla de Gimena))
 15 Gimena))
 16 [mira a GIMENA]
 {la silla de Gimena no apoya bien y se tambalea}
 17 GIMENA: no ((extiende el brazo hacia Tiago))
 18 [mira a TIAGO]
 19 TIAGO: sí
 20 [mira a GIMENA]
 21 GIMENA: xxx
 22 [mira a TIAGO]
 23 TIAGO: xxx
 24 [mira a GIMENA]
 25 INVESTIGADORA: bueno entonces (.) cómo sigue el cuento↑
 26 GIMENA: ((pasa la hoja)) y después el chico le vio al mono ((pasa la hoja)) y le sacó
 27 la banana ((pasa la hoja))

- 28 [mira a IMÁGENES -----]
[a INVESTIGADORA]
29 TIAGO: ((se da vuelta quedando de espaldas a Gimena))
30 GIMENA: y se subió al árbol solito
31 [mira a IMÁGENES]
32 TIAGO: ((se da vuelta hacia Gimena))
33 [mira a GIMENA]
34 GIMENA: y y le vio le hizo (.) EY por qué te robas mi manzana ((levanta un hombro))^{fotograma 1}



Fotograma 1 Narrativa producida entre Gimena y Tiago

- 35 [mira a TIAGO]
36 TIAGO: ((ríe)) mi manzana
37 [mira a INVESTIGADORA]
38 GIMENA: digo mi banana ((extiende el brazo y lo toca a Tiago))
39 [mira a TIAGO]
40 INVESTIGADORA: qué le dijo↑
41 TIAGO: por qué te robaste mi manzana
42 [mira a INVESTIGADORA]
43 INVESTIGADORA: muy bien
44 GIMENA: ((pasa la hoja)) y después se subió (.) se metió a la jaula del mono (0.1)
45 [mira a INVESTIGADORA]
46 TIAGO: [mira a IMÁGENES] [mira a la MESA-----] [mira a IMÁGENES-----]
47 INVESTIGADORA: ah:↑::↓
48 TIAGO: [mira a INVESTIGADORA]
49 GIMENA: y después se subi- y después el mono se subió solito (0.1)^{fotograma 2}



Fotograma 2 Narrativa producida entre Gimena y Tiago

- 50 [mira a INVESTIGADORA ((sonríe))]
51 TIAGO: [mira a IMÁGENES]
52 INVESTIGADORA: a:↑::↓
53 TIAGO: [mira a INVESTIGADORA]
54 GIMENA: ((pasa la hoja))
55 [mira a IMÁGENES]
56 TIAGO: ((se acerca a Gimena)) y dale (.) cómo sigue↓ (.) esto {tono desafiante}
57 [mira a GIMENA]
58 GIMENA: ((cierra el libro)) no sé
59 [mira a IMÁGENES-----]
60 INVESTIGADORA: dale dale
61 TIAGO: ahí te lo cuento yo ((agarra el libro))
62 GIMENA: ((cruza los brazos a la altura del pecho)) no sé
63 TIAGO: ya lo pasaste eso ((pasa la hoja)), está en la jaula ((pasa la hoja)), después se
64 subió al árbol solo ((pasa la hoja)), compartieron la banana y terminó este cuento
65 [mira a IMÁGENES]

Como se señala al comienzo del ejemplo, Tiago narra primero y lo hace de forma individual. Gimena realiza acciones, como acercarse y alejarse, susurrarle, que parecerían tener por objeto interrumpir el relato. Sin embargo, el niño continúa narrando. Luego la investigadora le pregunta a Gimena si ella quiere contar el cuento. Gimena acepta y Tiago la desafía —línea 3, “contá bien eh:” —.

La niña comienza su relato empleando una frase similar a una utilizada por Tiago previamente en

su relato —línea 4, “el nene abrió la puerta se quería salir el elefante m::: la jirafa y el mono”—, en la que se incluye un recurso evaluativo. El niño lo advierte y la provoca —línea 6, “eh::↑ por qué te copiaste del mío↑ (.) no te copié eh::↑”—, dando lugar a una disputa entre los niños —líneas 6 a 24—. La disputa se termina a partir de una intervención de la investigadora para que continúen con el relato.

Tiago se da vuelta, dando la espalda a Gimena. La niña continúa narrando la secuencia de acciones. En la línea 30, Gimena vuelve a emplear un recurso evaluativo, en este caso un adjetivo. Tiago se da vuelta y vuelve a dirigir la mirada a la niña. A continuación, Gimena apela nuevamente a un recurso evaluativo de tipo dramático, en el que yuxtapone diversos campos semióticos. En efecto, como se muestra en el fotograma 1, emplea un movimiento corporal —levanta un hombro—, la dirección de la mirada —mira a Tiago—, el uso de pausas —realiza una pausa antes de introducir la voz del personaje— y el cambio en el tono de voz —enfatisa el comienzo del discurso referido—.

En la línea 30 —“y después se subió (.) se metió a la jaula del mono (0.1)” — emplea nuevamente un recurso evaluativo dramático que consiste en la dirección de la mirada a la investigadora, acompañada de una pausa prolongada al final de la emisión. La yuxtaposición de la mirada y la pausa prolongada permiten considerar que se trata de un recurso evaluativo. Cabe señalar una diferencia con la línea 26 —“le sacó la banana”—, en la que si bien Gimena dirige la mirada a la investigadora, no realiza una pausa, sino que continúa con el pasaje de la hoja. Estos indicadores permiten pensar que en este último caso la dirección de la mirada no constituye un recurso evaluativo.

A continuación, Gimena vuelve a evaluar su narrativa, pero en esta circunstancia complejiza aún más el movimiento, ya que, como se muestra en el fotograma 2, emplea de forma yuxtapuesta recursos dramáticos —dirección de la mirada, pausa y sonrisa— y el adjetivo “solito”. Tiago, por su

parte, dirige la mirada a la investigadora cuando esta interviene y luego se acerca a Gimena y con un tono desafiante parece buscar desestabilizar el relato de la niña —línea 46, “y dale (.) cómo sigue↓ (.) esto {tono desafiante}”—. La intervención de Tiago tiene efecto, ya que Gimena deja de narrar, y el niño logra obtener el turno de habla y terminar la narrativa.

Discusión

Los resultados de este estudio ponen de manifiesto diferencias en el uso de recursos evaluativos en las narrativas de ficción producidas por niños de 4 años cuando varía el contexto e interactúan con un par, un niño mayor o producen la narrativa de modo individual ante la sola presencia de la investigadora.

El análisis comparativo mostró que los niños empleaban mayor cantidad de recursos evaluativos cuando interactuaban con un par, que cuando lo hacían con un niño mayor o cuando narraban en la condición individual. El análisis cualitativo de las narrativas producidas por una misma niña en las tres condiciones permite comprender esta diferencia, atendiendo de modo particular a las características que adopta la interacción con un niño de igual edad. En efecto, la mayor simetría entre los niños daba lugar a disputas por el rol de narrador. Si consideramos, siguiendo a Labov (1997, 2001), que los narradores emplean recursos evaluativos para mostrar la importancia de los hechos relatados, cabe pensar que en el contexto de estas disputas los niños podían apelar, como hace Gimena, al uso de evaluaciones para mostrar la importancia de su relato y así buscar sostener el rol de narrador. Estudios previos (Küntay, 2009; Alam y Rosemberg, 2013; Rosemberg, Silva y Stein, 2011; Migdalek, Rosemberg y Santibáñez, 2015) también encontraron que los contextos de disputas entre niños pueden dar lugar al empleo de recursos discursivos complejos.

Cabe caracterizar a los recursos evaluativos como recursos complejos, en la medida en que,

como encontraron Stein, Rosenberg, Migdalek, Alam y Batiuk (aceptado), el uso de recursos evaluativos se halla asociado a la posibilidad de producir narrativas extensas y a la amplitud de vocabulario receptivo y productivo infantil.

Por su parte, los resultados cuantitativos mostraron que, en la interacción con un niño mayor, los niños pequeños empleaban mayor cantidad de recursos evaluativos que cuando narraban de forma individual y que recurrían especialmente a cierto tipo de recursos. El análisis de la narrativa que Gimena produjo en la interacción con la niña mayor mostró que esta diferencia se podía comprender en función del andamiaje (Bruner, 1986) que construía la niña mayor. Este andamiaje daba, asimismo, lugar a que se emplearan algunos recursos evaluativos en particular. En este sentido, cabe señalar que el análisis cuantitativo de los tipos distintos de recursos empleados mostró que, en la condición de interacción con un niño mayor, los niños de 4 años usaban mayor variedad de recursos, así como recursos más complejos, como discurso indirecto y codas. Es posible pensar que en la interacción con un niño de 12 años se genera una *zona de desarrollo potencial* (Vygotski, 1978), en la que los pequeños pueden incluir recursos evaluativos que no emplean cuando narran de forma individual o en interacción con un par. La zona de desarrollo potencial es el resultado de una construcción situada que tiene lugar interaccionalmente, con base en la información verbal y no verbal que el niño mayor le proporciona al pequeño a partir de observar su respuesta en la realización de la tarea, como también de otros aspectos del contexto. Esta noción no es un atributo del niño, sino del suceso. Constituye un área dinámica del desarrollo que se modifica mediante la intervención externa. Se asume que el desarrollo se construye a través de la interiorización que el niño hace de los procesos compartidos con el experto, apropiándose de lo que ambos hacen en colaboración.

Estudios previos también mostraron que, en la interacción con un niño mayor, los niños producían relatos más complejos gracias al andamiaje

prestado por los niños mayores (Alam y Rosenberg, 2013; Alam, 2015). En consonancia con los resultados del presente trabajo, otras investigaciones que analizaron los recursos evaluativos de forma evolutiva mostraron, además, diferencias en los tipos de recursos empleados de acuerdo con la edad, siendo el discurso indirecto uno de los usados por niños mayores (Peterson y Biggs, 2001; Díaz y Mendoza, 2012).

En la interacción con un par se observó una predominancia de recursos dramáticos en relación con los otros tipos de recursos. Estos resultados coinciden con los del estudio de Wolfson (1977), que mostró que los recursos dramáticos eran empleados en mayor medida en narrativas producidas entre pares. Umiker-Sebeok (1977) observó que los niños apelaban a distintos campos semióticos para evaluar sus narrativas. Sin embargo, su estudio no contempló el uso de videofilmaciones, por lo que no pudo analizar el uso de este tipo de recursos, como sí fue posible en el presente trabajo. En este sentido, en consonancia con las investigaciones enmarcadas en el análisis de la conversación (M. H. Goodwin, 1997; C. Goodwin, 2007), los resultados del presente estudio muestran la importancia de atender a la multiplicidad de campos semióticos en la construcción narrativa.

Las diferencias encontradas en la comparación de los recursos evaluativos entre las distintas condiciones de interacción analizadas pone de manifiesto la relevancia de estudiar el carácter contextualizado de estos recursos (Polanyi, 1988; Daiute y Nelson, 1997; Wortham, 2000). Algunos estudios han analizado comparativamente el uso de las evaluaciones por parte de niños en distintos tipos de narrativas y han encontrado diferencias (Peterson y Biggs, 2001; Shiro, 2003; Fernández y Melzi, 2008; Stein, 2015). Sin embargo, en ningún caso se ha realizado el análisis comparativo de las narrativas en función del contexto de interacción, como en el presente trabajo.

Dados los resultados de las investigaciones antecedentes, en estudios futuros interesa ampliar el

análisis, con el objetivo de identificar si las diferencias encontradas también se producen cuando los niños narran otro tipo de relatos, tales como narrativas sobre un evento futuro o relatos de experiencia pasada.

Conclusiones

Las diferencias halladas en las narrativas producidas en interacción con un niño mayor y con un par pueden ponderarse apropiadamente si se asumen en el marco de investigaciones antecedentes que destacaron la importancia de la interacción para el desarrollo narrativo (Eisenberg, 1985; Nelson, 1996, 2007; entre muchos otros). En efecto, estos trabajos, realizados en situaciones de interacción niño-adulto, mostraron que los adultos ayudan a los niños a organizar causal y temporalmente sus narrativas, así como a incluir mayor cantidad de información, y a producir relatos descontextualizados.

En el presente estudio, los niños no interactuaban con un adulto, como en las investigaciones mencionadas, sino con un niño mayor y con un niño de igual edad. La importancia de estudiar los relatos producidos por niños pequeños en interacción con niños de distintas edades cobra especial relevancia en el marco de investigaciones previas (Rogoff, 1993, 2003; Arrúe, Stein y Rosemberg, 2012; Rosemberg, Stein y Alam, 2013) que mostraron que, en poblaciones urbano-marginadas y en comunidades indígenas, las interacciones entre niños de distintas edades son muy frecuentes. Los resultados del presente estudio ponen de manifiesto que las interacciones entre niños de distintas edades pueden dar lugar también a un mejor desempeño narrativo por parte de los niños de 4 años.

La relevancia de las interacciones entre niños de distintas edades para el desempeño narrativo de los niños pequeños puede ser capitalizada en el diseño de situaciones de enseñanza en el contexto escolar. El diseño de estrategias pedagógicas que recuperen y capitalicen las formas de interacción entre niños de igual y de distinta edad, que caracterizan

los entornos en los que tempranamente se socializan los niños de poblaciones urbano-marginadas, permite generar un “anclaje sociocultural” al aprendizaje y al desarrollo discursivo.

Referencias

- Alam, F. (2015). La construcción interaccional de narrativas de ficción entre niños de distintas edades. Un estudio con niños de poblaciones urbano-marginadas. *Interdisciplinaria*, 32(1), 31-49.
- Alam, F., y Rosemberg, C. R. (2013). El uso de conectores en relatos infantiles de ficción. Diferencias según el contexto interaccional de producción. *Lenguas Modernas* (41), 11-32.
- Alam, F., y Rosemberg, C. R. (2014). Narración y disputas entre niños. Un análisis de argumentaciones tempranas. *Cogency*, 6(1), 9-31.
- Alam, F., y Rosemberg, C. R. (2015). Narrativas de ficción entre pares. Un análisis del proceso de construcción interaccional. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11(1), 1-16.
- Arrúe, J. E., Stein, A., y Rosemberg, C. R. (2012). Las situaciones de alfabetización temprana en el hogar de dos grupos sociales de Argentina. *Revista de Psicología de la Pontificia Universidad Católica Argentina*, 8(16), 25-44.
- Bamberg, M., y Damrad-Frye, R. (1991). On the ability to provide evaluative comments: Further explorations of children's narrative competencies. *Journal of Child Language*, 18(03), 689-710.
- Bruner, J. (1986). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.
- Carugati, F., y Mugny, G. (1988). La teoría del conflicto sociocognitivo. En G. Mugny y J. A. Pérez (Comps.), *Psicología social del desarrollo cognitivo* (pp. 79-118). Barcelona: Anthropos.
- Daiute, C., y Nelson, K. (1997). Making sense of the sense-making function of narrative evaluation. *Journal of Narrative and Life History*, 7(1-4), 207-215.
- Díaz Oyarce, C., y Mendoza Saavedra, J. (2012). Evolución y progreso en el uso de estructuras evaluativas presentes en las producciones narrativas orales de niños y niñas de escuelas de sectores vulnerables. *Onomázein: Revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, (26), 391-410.
- Doise, W., y Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. París: Interéditions.

- Eisenberg, A. R. (1985). Learning to describe past experiences in conversation. *Discourse Processes* 8(2), 177-204.
- Fernández, C., y Melzi, G. (2008). Evaluation in Spanish-speaking mother-child narratives: The social and sense-making function of internal state references. En A. McCabe, A. Bailey y G. Melzi (Eds.), *Spanish-Language Narration and Literacy: Culture, Cognition, and Emotion* (pp. 92-118). Nueva York: Cambridge University Press.
- Glaser, B., y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Goodwin, C. (1984). Notes on story structure and the organization of participation. En J. M. Atkinson, y J. C. Heritage (Eds.), *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis* (pp. 225-246). Cambridge: University Press Cambridge.
- Goodwin, C. (2007). Participation, stance and affect in the organization of activities. *Discourse & Society*, 18(1), 53-73.
- Goodwin, M. H. (1997) Byplay: Negotiating evaluation in storytelling. En: Gregory R. Guy, John Baugh, Deborah Schiffrin, y Crawford Feagin (Eds.), *Towards a Social Science of Language: Papers in Honour of William Labov* (pp. 77-102). Filadelfia: John Benjamins.
- Goodwin, M. H. y Goodwin, C. (2000). Emotion within situated activity. En N. Budwin, I. Uzgriz y J. Wertsch (Eds.), *Communication: An Arena of Development* (pp. 33-53). Standford: Abblex Publishing Corp.
- Hayes, D. S., y Casey, D. M. (2002). Dyadic versus individual storytelling by preschool children. *The Journal of Genetic Psychology*, 163(4), 455-458.
- Hunt, K. W. (1970). Syntactic maturity in schoolchildren and adults. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 35(1), iii-67.
- Küntay, A. C. (2009). Microgenesis of narrative competence during preeschool interactions: Effects of the relational context. En A. Aksu Koç y S. Bekman (Eds.), *Perspectives on Human Development, Family and Culture* (pp. 178-193). Cambridge: Cambridge University Press.
- Küntay, A. C. y Senay, I. (2003). Narratives beget narratives: Rounds of stories in Turkish preschool conversations. *Journal of Pragmatics*, 35, 559-587.
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic patterns*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.
- Labov, W. (1997). Some further steps in narrative analysis. *Journal of Narrative and Life History*, 7, 395-415.
- Labov, W. (2001). Uncovering the event structure of narrative. En D. Tannen y J. Alatis (Eds.), *Georgetown University Roundtable on Language and Linguistics 2001* (pp. 63-83). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Labov, W. y Waletzky, J. (1967). Narrative analysis: Oral versions of personal experience. En J. Helm (Ed.), *Essays on the verbal and visual arts* (pp. 12-44). Seattle, WA: University of Washington Press.
- Migdalek, M. J., Rosenberg, C. R., y Santibáñez Yáñez, C. (2014). La génesis de la argumentación. Un estudio con niños de 3 a 5 años en distintos contextos de juego. *Íkala*, 19(3), 251-267.
- Nelson, K. (1996). *Language in Cognitive Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nelson, K. (2007). *Young Minds in Social Worlds. Experience, Meaning and Memory*. Cambridge: Harvard University Press.
- Nicolopoulou, A. (2002). Peer group culture and narrative development. En: S. Blum-Kulka y C. E. Snow (Eds.), *Talking to Adults. The Contribution of Multiparty Discourse to Language Acquisition* (pp. 117-152). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Nicolopoulou, A. (2008). The elementary forms of narrative coherence in young children's storytelling. *Narrative Inquiry*, 18(2), 299-325.
- Perret-Clermont, A. (2000). Apprendre et enseigner avec efficience à l'école. En U.P. Trier (Ed.), *Efficacité de la formation entre recherche et politique* (pp. 111-134). Zürich: Ruegger.
- Peterson, C., y Biggs, M. (2001). "I was really, really, really mad!" Children's use of evaluative devices in narratives about emotional events. *Sex Roles*, 45(11-12), 801-825.
- Peterson, C., y McCabe, A. (1983). *Developmental Psycholinguistics: Three Ways of Looking at a Child's Narrative*. Nueva York: Plenum Press.
- Polanyi, L. (1988). A formal model of the structure of discourse. *Journal of Pragmatics*, 12(5), 601-638.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. Barcelona: Paidós.
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. Nueva York: Oxford University Press.
- Roselli, N. (1999). *La construcción sociocognitiva entre iguales*. Rosario: IRICE.
- Roselli, N., Bruno, M., y Evangelista, L. (2004). El chateo y la interacción social directa en el aprendizaje

- cooperativo de diádas. *Revista Latinoamericana de psicología*, 36(3), 391-408.
- Rosemberg, C. R., y Alam, F. (2009-en curso). De niño a niño, un programa de niños tutores en alfabetización. Programa financiado por Fundación CARE Alemania, Fundación Arcor Argentina, CONICET Argentina.
- 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 Ciencias de la Educación Universidad de Buenos Aires*, 28: 135-154.
- Rosemberg, C. R., Stein, A., y Alam, F. (2013). At home and at school: Bridging literacy to children from poor rural and urban communities. En K. Hall, T. Cremin, B. Comber y L. Moll (Eds.), *International Handbook of Research in Children's Literacy, Learning and Culture* (pp. 67-82). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Shubauer-Leoni, M. L. y Perret-Clermont, A. N. (1988). Las interacciones sociales en el aprendizaje de los conocimientos matemáticos en el niño. En G. Mugny y J. A. Pérez (Eds.), *Psicología social del desarrollo cognitivo* (pp. 79-118). Barcelona: Anthropolos.
- Shiro, M. (2003). Genre and evaluation in narrative development. *Journal of Child Language*, 30(01), 165-195.
- Stein, A. (2015). Narrativas compartidas en el hogar. Un estudio longitudinal de la estructura y el lenguaje evaluativo. *Interdisciplinaria*, 32(1), 51-71.
- Stein, A. y Rosemberg, C. R. (2012). Redes de colaboración en situaciones de alfabetización con niños pequeños: un estudio en poblaciones urbano marginales de Argentina. *Interdisciplinaria*, 29(1), 95-108.
- Stein, A., Rosemberg, C. R., Migdalek, M. J., Alam, F., y Batiuk, V. (aceptado). Vocabulary and narrative discourse in preschoolers. A study with children from urban-marginalized communities in Argentina. EARLI Conference, 29 de junio al 1.º de julio del 2016, Oporto, Portugal.
- Strauss, A., y J. Corbin (1990). *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory. Procedures and Technics*. Londres: Sage Publications.
- Umiker-Sebeok, D. J. (1979). Preschool children's intra-conversational narratives. *Journal of Child Language*, 6(1), 91-109.
- Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa.
- Véliz, M. (1988). Evaluación de la madurez sintáctica en el discurso escrito. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, (26), 105-141.
- Vygotski, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.
- Wolfson, N. (1977). A feature of performed narrative: The conversational historical present. *Language in Society*, 7(2), 215-237.
- Wortham, S. (2000). Interactional positioning and narrative self-construction. *Narrative Inquiry*, 10, 157-184.

Anexo. Codificaciones empleadas en la transcripción

{ }	comentarios del transcriptor	↓	entonación descendente
(())	acciones no verbales	MAYÚSCULA	énfasis
(0.1)	pausa: los números entre paréntesis indican el tiempo de la pausa en segundos	[mira a]	dirección de la mirada
-	interrupción	= =	superposición
↑	entonación ascendente	a:::	alargamiento
		xxx	palabra incomprensible

How to reference this article: Alam, F., y Rosemberg, C.R. (2016). “¡Uy, no! ¡MIRÁ LO QUE PASÓ!”. Uso de recursos evaluativos en narrativas de ficción por niños pequeños de poblaciones urbano-marginadas. *Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura*, 21(3), 281-297. DOI: 10.17533/udea.ikala.v21n03a03