

NARRATIVAS DE FICCIÓN Y DE EXPERIENCIA PASADA EN LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE DISTINTAS EDADES

FICTION AND PAST EXPERIENCE NARRATIVES IN INTERACTION BETWEEN CHILDREN OF DIFFERENT AGES

FLORENCIA ALAM

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
Buenos Aires, Argentina
florenciaalam@gmail.com

CELIA RENATA ROSEMBERG

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
Buenos Aires, Argentina
crrosem@hotmail.com

Recibido: 15-09-2014. **Aceptado:** 03-01-2015.

Resumen: El presente trabajo tiene por objeto el estudio del proceso de construcción interaccional de narrativas de ficción y de experiencia pasada producidas por díadas de niños de 4 y 12 años que viven en barrios urbano marginados de la provincia de Buenos Aires, Argentina. El corpus de datos analizado incluye 40 narrativas, 20 de ficción y 20 de experiencia pasada producidas por 20 díadas de niños de 4 y 12 años. Para el análisis de los datos se empleó de forma heurística el sistema de categorías de los roles narrativos desarrollado en un estudio previo por Alam (2015). Los resultados mostraron que para construir una narrativa los niños pequeños adoptaban roles de *narrador* o de *audiencia* y los niños mayores roles de *narrador*, *tutor* o *audiencia*. La comparación entre los distintos tipos de narrativas puso de manifiesto que, mientras que en las narrativas de ficción los niños mayores tendían a adoptar en la mayoría de los casos roles de *tutor*, en las narrativas de experiencia pasada el rol mayormente asumido era el de *narrador*. 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 (Stein y Rosemberg, 2012) que mostraron que en poblaciones urbano-marginadas y en comunidades indígenas las interacciones entre niños de distintas edades dan lugar al aprendizaje y el desarrollo infantil.

Palabras clave: Narrativas, interacciones entre niños, roles narrativos, poblaciones urbano-marginadas.

Abstract: This paper aims to study the interactional construction of fictional accounts

and past experience narratives that 4-year-old and 12-year-old children from marginalised urban populations in Argentina produced together. The data corpus consist of 40 narratives, 20 fictional accounts and 20 past experience narratives, produced by dyads of 4 and 12 year-old children. For the data analysis a system of categories of the narrative roles developed in a previous study (Alam, 2015) was heuristically employed. The results showed that in order to construct a narrative the 4-year-old children adopted roles of narrator or audience and the older children roles of narrator, tutor or audience. The comparison between the different types of narratives revealed that, while in the fictional narratives older children tended to adopt in most cases tutor roles, in the past experience narratives the narrator role was mostly assumed. The relevance of studying the narratives produced by young children interacting with older children lies in the results of previous studies (Stein y Rosemberg, 2012) which reported that in marginalised urban populations interactions between children of different ages can lead to learning and child development.

Key words: Narratives, interactions between children, narrative roles, marginalised urban populations.

1. Introducción

EL PRESENTE TRABAJO tiene por objeto el estudio del proceso de construcción interaccional de narrativas de ficción y de experiencia pasada producidas por díadas de niños de 4 y 12 años que viven en barrios urbano marginados de la provincia de Buenos Aires, Argentina.

El análisis de la interacción en el proceso de construcción de narrativas ha sido abordado por numerosos estudios que desde una perspectiva psicolingüística y sociocultural (Nelson, 1996, 2007), se ocuparon de la producción de narrativas infantiles en situaciones de interacción niño adulto (Fivush & Haden, 2005; Fivush, Haden & Reese, 2006; Haden, Haine & Fivush 1997; Melzi, 2000; Sparks, Carmiol & Ríos, 2013, entre otros). Estos estudios analizaron las estrategias mediante las cuales los adultos proporcionan un andamiaje (Bruner, 1986) a la narrativa infantil (Brown & Bellugi, 1964; Nelson, 1977; Snow & Ferguson, 1977).

Algunas de estas investigaciones han estudiado cómo los diferentes estilos maternos de interacción conllevan diferencias en la producción del relato infantil (Fivush, 1991, 2007; Peterson & McCabe 1991, 2004; Reese, Haden & Fivush, 1993). Los resultados pusieron de manifiesto que los estilos maternos de interacción más elaborados, en los que el adulto hace más preguntas, realiza mayores descripciones y proporciona mayor cantidad de detalles sobre el evento, permiten que los niños recuerden más información, produzcan narrativas más coherentes y extensas y utilicen un número mayor de evaluaciones.

Melzi, Schick y Kennedy (2011) compararon los estilos maternos de madres peruanas y anglosajonas de sectores medios en dos contextos narrativos, una narración de experiencia pasada y la lectura de un libro de imágenes. En las narraciones de experiencia personal identificaron dos estilos, un estilo *constructor*, que se caracterizaba tanto por solicitar como por brindar información, y un estilo *extractor*, en el que las madres se focalizaban exclusivamente en solicitar información. Por su parte, en las situaciones de lectura de cuentos encontraron un estilo *narrador*, que se caracterizaba por proporcionar la información del relato, y un estilo *constructor* en el que las madres empleaban preguntas que les permitían a los niños coconstruir el relato. Los resultados mostraron que mientras que las madres anglosajonas tendían a adoptar un estilo *constructor* tanto en las narrativas de experiencia pasada como en las de ficción, las madres peruanas adoptaban en la mayoría de los casos un estilo *extractor* en las narrativas de experiencia pasada, dando lugar a que los niños narraran, y un estilo *narrador* en las narrativas de ficción ubicando al niño en el lugar de audiencia. Como sostienen las autoras, es posible que esta diferencia en los estilos adoptados en cada contexto se atribuya al grado de conocimiento y experticia que demanda cada tipo de narrativa. Mientras que en las narrativas de experiencia pasada el foco es la representación de conocimiento que posee el niño acerca de la experiencia que vivió, la lectura de cuentos demanda una mayor competencia narrativa, dando lugar a que el narrador más experimentado, en este caso la madre, tome el control de la interacción.

Las investigaciones mencionadas, llevadas a cabo con poblaciones de sectores medios, se focalizaron en la interacción entre la madre y el niño porque tomaron como referencia el modelo predominante en las familias de estos sectores sociales, según el cual la díada madre-niño constituye el núcleo del desarrollo. Sin embargo, otros trabajos que estudian el aprendizaje infantil en grupos indígenas y urbano-marginados (Rogoff, 1993, 2003; Rosemberg, Stein & Alam, 2013; Stein & Rosemberg, 2012) han señalado que en estos contextos culturales las interacciones entre niños de distintas edades tienen una importante relevancia para el desempeño y el desarrollo de los pequeños.

Por su parte, las interacciones entre niños han sido ampliamente abordadas en el marco de la psicología sociocultural (Coll, 1991; Fawcett & Garton, 2005; Forman & Cazden, 1984; Mashburn, Justice, Downer & Pianta, 2009, entre otros). En su mayoría los estudios en este marco se centraron en la interacción y en la forma de colaboración que se produce durante la resolución de un problema.

Aun cuando en muchas de estos estudios las tareas conllevan intercambios

verbales entre los niños para arribar a la resolución, en ellos no se tomó como objeto de análisis el proceso de negociación que se produce en la interacción (Givón, 1994) como así tampoco los recursos lingüísticos y de otros campos semióticos (Goodwin, 2000) que se ponen en juego en esa negociación.

Sin embargo, otros estudios realizados desde la perspectiva del análisis de la conversación (Goodwin & Heritage, 1990; Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974; Sindell & Stivers, 2013; Tuson, 1995) han puesto de manifiesto la importancia de atender al proceso de negociación que se lleva a cabo en las situaciones de interacción. En esta perspectiva se concibe a la conversación como una forma de discurso organizada a partir de la alternancia de turnos. Los turnos no se suceden de forma aleatoria, sino que se estructuran a partir de la conformación de una secuencia (Tuson, 1995). Como sostienen Goodwin y Heritage (1990), en una interacción cada participante analiza las acciones de los otros para poder producir acciones que respondan a las realizadas previamente y que a la vez proyecten nuevas acciones.

En esta línea, Sinclair y Clouthard (1975) analizaron la secuencia conversacional típica de los intercambios escolares. Estos autores describieron una estructura tripartita: un movimiento de iniciación, un movimiento de respuesta y un movimiento complementario. Un participante –generalmente el maestro– inicia proporcionando o recabando información, un participante –generalmente un niño– responde y otro participante –generalmente el maestro– comenta la respuesta o evalúa su aceptabilidad o corrección. La definición de cada movimiento como iniciación, respuesta o movimiento complementario depende de su relación con la estructura del intercambio y, a su vez, informa a los participantes sobre cómo se espera que siga secuencialmente el discurso.

Una serie de trabajos que, desde el análisis de la conversación, analizaron las narrativas producidas en interacciones entre adultos han mostrado la importancia de atender a la construcción interaccional de los relatos (Goodwin, 1984, 2007; Goodwin, 1997; Mandelbaum, 2013). Así por ejemplo, Goodwin (1984) estudió la organización interactiva que se desplegaba entre los participantes durante la narración de un evento por parte de uno de ellos. En un registro video-filmado de una cena en la que participaban 4 adultos, Goodwin analizó los roles narrativos que adoptaban cada uno de los participantes considerando las acciones que realizaba cada participante en relación con las que realizaban los otros. Identificó un rol de *narrador*; un rol de *audiencia-destinatario*, caracterizado por ser a quién el narrador se dirigía, y por mantener la mirada dirigida al narrador, mostrando así su atención; y un rol de *audiencia-no destinatario*, que si bien participaba de la interacción no recibía la mirada del narrador, y su atención estaba fo-

calizada en otras actividades. El estudio mostró, a través del análisis de las acciones que llevaban a cabo cada uno de los participantes, que la narración no era solo realizada por el hablante, sino a partir de una negociación entre todos los participantes de la interacción. En efecto, la manera en la que el narrador articulaba su habla y se posicionaba corporalmente permitía diferenciar segmentos, y funcionaba de guía para las acciones que llevaban a cabo los participantes. A su vez, la dirección de la mirada de la audiencia y las acciones que ésta realizaba funcionaban como indicadores para el narrador de la atención que estaba recibiendo su relato, y de esa manera podía estructurar su narrativa.

Los estudios que analizaron las narrativas entre niños se han focalizado en su mayoría en narrativas producidas entre niños de la misma edad (Alam & Rosemberg, 2014; Hayes & Casey, 2002; Küntay, 2009; Nicolopoulou, 2002, 2008; Preece, 1987; Umiker-Sebeok, 1979). Pocos estudios han atendido a las narrativas producidas entre niños de distintas edades (Alam & Rosemberg, 2013; Rosemberg, Silva & Stein, 2011; Alam, 2015). Así, por ejemplo, Rosemberg, Silva y Stein (2011) estudiaron las narrativas de experiencia pasada producidas por niños de 4 años de poblaciones urbano marginadas en situaciones naturales. Los resultados mostraron un elevado número de narrativas producidas en el marco de conversaciones entre niños de distintas edades.

En un trabajo previo (Alam, 2015) analizamos el proceso de construcción interaccional de narrativas de ficción por parte de díadas integradas por niños de 4 y 12 años de poblaciones urbano marginadas de Buenos Aires, Argentina. Los resultados mostraron que los niños adoptaban diferentes roles narrativos que se configuraban a partir de una yuxtaposición de campos semióticos –verbales, gestuales y proxémicos–. Los niños pequeños adoptaban el rol de *narrador* o el rol de *audiencia*, mientras que los niños mayores asumían roles de tutor, *narrador* o *audiencia*. En la mayoría de los casos el niño mayor adoptaba el rol de *tutor* y el niño pequeño el rol de *narrador* dando lugar a la construcción conjunta del relato. Sin embargo, en algunos casos tanto el niño mayor como el niño pequeño asumían roles de *narrador*. En estas situaciones la relación asimétrica entre el niño de 12 años y el pequeño generaba que el niño mayor impusiese su relato no dando lugar a que el niño pequeño narrara.

En el presente trabajo nos proponemos ampliar el análisis del proceso de construcción interaccional entre niños de distintas edades considerando para ello los roles narrativos que adoptan los niños mayores y los pequeños en narrativas de ficción y en narrativas de experiencia pasada.

2. Metodología

2.1. *Corpus*

El corpus de datos analizado incluye 40 narrativas, 20 de ficción y 20 de experiencia pasada producidas por 20 díadas de niños de 4 y 12 años que concurren a una escuela de Provincia de Buenos Aires, Argentina. Todas las narrativas se basaron en una visita a un museo etnográfico que todos los niños realizaron conjuntamente.

Cabe señalar que el diseño de esta investigación se llevó a cabo en el marco de la implementación de un programa de niños tutores en alfabetización. Debido a ello, los niños pequeños y los niños mayores se conocían previamente a la situación de elicitación de la narrativa.

Los niños que participaron en este estudio viven en poblaciones en situación de pobreza. Se trata de poblaciones caracterizadas por la presencia de viviendas precarias, pequeñas y con infraestructura insuficiente. Las familias que las conforman son migrantes recientes o descendientes de migrantes provenientes de provincias del norte de Argentina o de países limítrofes y/o cercanos, principalmente, Bolivia, Paraguay y Perú.

2.2. *Obtención de la información empírica*

Dos días después de visitar el museo etnográfico los niños produjeron la narrativa de experiencia pasada y una semana más tarde la narrativa de ficción. Las narraciones producidas en parejas fueron video-grabadas por la investigadora en un aula de la escuela. Los niños se sentaban uno al lado del otro y la investigadora se ubicaba de frente a ellos. Atrás de la investigadora se encontraba, a la vista de los niños, una cámara fija que permanecía prendida desde que ingresaban a la sala hasta que se iban.

Para la producción de las narrativas de experiencia pasada la investigadora les entregaba a los niños una hoja y lápices y les pedía que pensarán y dibujaran lo que habían hecho en el museo. Luego la investigadora se retiraba para que ellos pudieran pensar y dibujar, y les solicitaba que, al terminar, la llamaran. Una vez que los niños la llamaban, la investigadora les preguntaba qué habían dibujado. A continuación, guardaba los dibujos y les pedía que le contaran qué habían hecho en el museo.

Para la producción de las narrativas de ficción los niños recibían una secuencia de imágenes especialmente diseñada que recuperaba el contexto del museo etnográfico al que habían asistido. Al igual que en las narrativas de experiencia pasada, la investigadora, luego de entregarles la secuencia de

imágenes, se retiraba de la sala y regresaba cuando los niños la llamaban. Una vez que la llamaban, la investigadora escuchaba el relato con las imágenes a la vista tanto de los niños como de ella sin realizar preguntas.

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

2.3. Transcripción

Las video-grabaciones fueron transcritas para su análisis, realizando una desgrabación literal de los archivos de audio. Los registros fueron complementados con la información del contexto situacional y con la descripción de los comportamientos no verbales registrados en los videos. Las transcripciones se realizaron de acuerdo a las codificaciones que se presentan en el anexo 1.

2.4. Análisis de la información empírica

Se empleó de forma heurística el sistema de categorías de los roles narrativos desarrollado en un estudio previo por Alam (2015). Dicho sistema se elaboró de forma cualitativa a través de un análisis inductivo que combina el Método Comparativo Constante (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1991) con herramientas del Análisis de la Conversación (Goodwin 1984, 2007; Sacks et al., 1974).

Los roles narrativos adoptados por los niños mayores y los pequeños fueron luego cuantificados con el objeto de conocer su distribución en el corpus.

A continuación se presenta el sistema de categorías empleado para el análisis de la información empírica:

Sistema de categorías

1. Rol de *tutor*: Se consideró a un niño como *tutor* en los casos en los que el niño iniciaba las secuencias por medio de elicitaciones. Asimismo, el niño-*tutor* se valía de diversos tipos de intervenciones –retroalimentaciones, expansiones, y reparaciones– para andamiar la elaboración

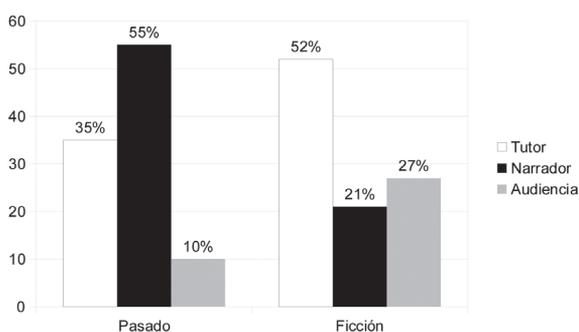
de una narrativa por parte de su interlocutor. La posición corporal, así como la mirada del *tutor*, se dirigían al *narrador*.

2. Rol de *narrador*: Se consideró que un niño adoptaba el rol *narrador* en los casos en los que aportaba de forma verbal información sobre el relato. Asimismo las preguntas realizadas por el niño-*narrador* eran preguntas de tipo confirmatorio relacionadas a información que el había presentado. Se las consideró, entonces, como recursos para mantener la atención de la audiencia. La posición corporal, así como la mirada del niño *narrador*, se dirigían a la *audiencia*.
3. Rol de *audiencia*: Se consideró que un niño adoptaba el rol de *audiencia* en los casos en los que el niño mostraba interés y atención a la narrativa a través de indicadores tales como el mantenimiento de la mirada al *narrador* y/o a lo señalado por éste; una posición corporal próxima al *narrador* y al libro; gestos deícticos, icónicos y de énfasis y la formulación de comentarios relacionados con el relato.

3. Resultados

El análisis de las interacciones entre los niños mayores y los pequeños en la elaboración de las narrativas puso de manifiesto que para construir una narrativa los niños pequeños adoptaban roles de *narrador* o de *audiencia* y los niños mayores roles de *narrador*, *tutor* o *audiencia*. Al comparar los roles adoptados en los distintos tipos de narrativas –de ficción y de experiencia pasada– se encontraron diferencias en función del tipo de narrativa, tal como se muestra en los gráficos 1 y 2.

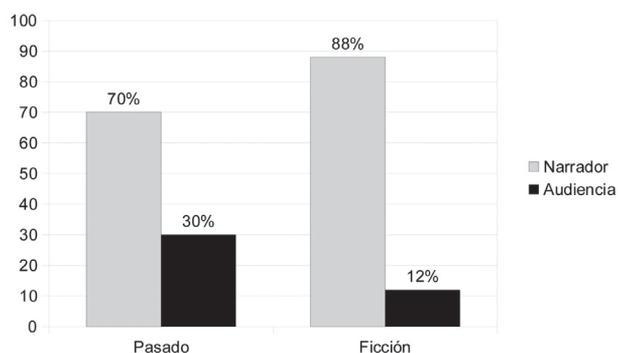
Gráfico 1. Roles adoptados por los niños mayores en las narrativas de ficción y de un evento pasado.



El Gráfico 1 pone en evidencia que en las narrativas de un evento pasado los niños mayores asumían en mayor medida roles de *narradores* (55%), en menor medida roles de *tutores* (35%) y en un porcentaje muy reducido roles de *audiencia* (10%). Por su parte, en las narrativas de ficción los niños mayores adoptaban en mayor medida el rol de *tutor* (52%), en segundo lugar el rol de *audiencia* (27%) y en menor medida el rol de *narrador* (21%).

A continuación, en el gráfico 2 se presentan los roles asumidos por los niños pequeños en ambos tipos de narrativas.

Gráfico 2. Roles adoptados por los niños pequeños en las narrativas de ficción y de un evento pasado.



Como se muestra en el Gráfico 2, los niños pequeños asumían en ambas narrativas el rol de *narrador* y en menor medida el rol de *audiencia*. Sin embargo, en las narrativas de ficción el rol de *narrador* era adoptado en un porcentaje más elevado (88%) que en las narrativas de un evento pasado (70%).

Con el objeto de comprender las diferencias en los roles adoptados en cada tipo de narrativa se realizó un análisis cualitativo de la construcción interaccional de cada tipo de narrativa por una misma día. En el primer ejemplo se presenta la narrativa de experiencia pasada realizada por Mía (4 años) y Abril (12 años).

Ejemplo 1: Mía (4 años) y Abril (12 años)

1 INVESTIGADORA: qué hicieron en el museo/

2 MÍA: a mí me gustó::: la bolsita

3 INVESTIGADORA: la/
 4 MÍA: la bolsita la que está (.) eso:: con semillas para comer ^{imagen 1}
 5 INVESTIGADORA: a:: la bolsita
 6 ABRIL: y vimos en una vidriera el arma de los aborígenes
 7 INVESTIGADORA: m::::
 8 ABRIL: lo primero nos organizamos allá cerca de los baños de ahí nos juntamos en
 9 grupo y subimos para arriba y nos decían que cuando estábamos subiendo la
 escalera que los
 10 indios hacían a cada rato eso de subir y bajar la montaña para ir a cultivar ^{imagen 2}
 11 INVESTIGADORA: m::::
 12 ABRIL: después qué más/
 [a MÍA-----]
 13 MÍA: nos fuimos
 14 ABRIL: después nos fuimos ya/ ^{imagen 3}
 15 MÍA: ((asiente))
 16 ABRIL: o qué hicimos/ nos sentamos en el piso y nos mostró- empezaban a mostrar
 [a MÍA-----] [a INVESTIGADORA-----]
 17 imágenes de lo que hacían los indios (.) había como un como una cosa que era así
 18 ((mueve la mano derecha formando un semicírculo sobre la mesa)) que tenía
 que era para
 19 enganchar las cosas en la llama
 20 INVESTIGADORA: m::::
 21 ABRIL: después teníamos que ir a subir las escaleras para ir a ver una vidriera y en
 22 una vidriera había una señora que estaba cultivando ((mueve la mano hacia
 adelante con el puño 23 cerrado como si tirara algo)) me parece que tiraba las
 semillas algo así (.) nada más /
 [a INVESTIGADORA] [a MÍA]
 24 MÍA: no ((niega))
 25 ABRIL: no querés contar nada vos/
 26 MÍA: ((sonríe)) m:\m:\ ((niega)) ^{imagen 4}
 27 ABR: no/ (.) bueno nada más me parece
 [a MÍA----] [a INVESTIGADORA]



Imagen 1



Imagen 2



Imagen 3



Imagen 4

En el intercambio entre Mía y Abril, Mía, la niña pequeña, inicia el relato dirigiendo la mirada a la investigadora y contando qué le gustó del museo –línea 2, a mí me gustó::: la bolsita–. Abril continua narrando los objetos que vieron –línea 6, y vimos en una vidriera el arma de los aborígenes–. El conector aditivo “y” con el que Abril introduce su emisión permite pensar que se trata de una continuación del relato iniciado por Mía y no de una narrativa independiente. En este sentido, es interesante que en la línea 8 la niña mayor retrocede en el tiempo para iniciar el relato en el comienzo del evento –lo primero nos organizamos allá cerca de los baños–. Es posible pensar que la elección por comenzar manteniendo el tema –los objetos que vieron– iniciado por Mía, y solo después organizar el relato temporalmente, esté relacionado con no desacreditar la narrativa de Mía. De esta manera Abril acepta la organización propuesta por la niña pequeña, pero luego propone otra manera de estructurar el relato.

En esta primera parte del intercambio es posible observar ciertos indicadores que permiten pensar que ambas niñas adoptan el rol de *narrador*. En primer lugar, cada una aporta información sin que la otra niña la haya elicitado; en segundo lugar, ambas dirigen la mirada a la niña que tiene el turno de habla, y a su vez aquella que narra dirige la mirada a la investigadora. Sin embargo, en la línea 12 se produce un cambio, Abril se dirige a Mía elicitando información –después qué más/–. Mía responde –nos fuimos–. Abril, entonces, repite la emisión de Mía en un tono ascendente que cuestiona la información proporcionada por la niña –después nos fuimos ya/–, Mía reafirma su emisión –((asiente))–. La niña mayor vuelve a cuestionar la afirmación de Mía, preguntando por lo que hicieron –o qué hicimos/–, pero, sin dejar tiempo para que la niña responda, se dirige a la investigadora y narra las acciones que realizaron –nos sentamos en el piso–. Si bien se podría pensar que en esta secuencia Abril adopta un rol de *tutora*

en tanto que busca elicitación de información por parte de Mía, cabe señalar que la pregunta con la que elicitación de información es muy general. En este sentido, la pregunta parecería estar destinada a otorgarle el turno de habla a la niña con el objeto de construir una narrativa en colaboración, y no en andamiar el relato de Mía. Esto también permitiría explicar el hecho de que frente a la respuesta de Mía que parecería dar por concluida la narrativa sobre el evento pasado, Abril no continúa intentando elicitación de información sino que prosigue con el relato.

Abril mantiene el turno de habla narrando las actividades del museo. En la línea 24 vuelve a dirigirse a Mía otorgándole, a través de una pregunta, el turno de habla –nada más/–, pero Mía no toma el turno. A continuación, la pregunta que formula Abril en la línea 26 –no querés contar nada vos/– permite pensar, en consonancia con lo señalado anteriormente, que no se trata de un intercambio entre una *tutora* y una *narradora*, sino entre dos *narradoras*. En efecto, Abril no elicitación de información particular, sino que le pregunta a la niña si no quiere aportar información a la narrativa.

Cabe señalar que si bien se produce una situación desigual en la cantidad de información que aporta cada una de las niñas, Mía no parece cuestionar esta situación. En efecto, la niña pequeña no interrumpe el relato de Abril, le dirige todo el tiempo la mirada, y en el final del intercambio, cuando decide no continuar el relato –línea 27–, le sonríe a la niña mayor –imagen 4–. Es posible pensar que Mía fluctúa entre un rol de *narradora* y un rol de *audiencia*. Comienza adoptando un rol de *narradora*, tal como se señaló al comienzo del análisis, pero a medida que transcurre el relato parece interesarse más por lo que cuenta su compañera. Abril, sin embargo, no parece adjudicarle el rol de *audiencia*, sino el de *narradora*, ya que le dirige la mirada a Mía para otorgarle el turno de habla, y a la investigadora-audiencia para narrar el evento pasado.

En este sentido, cabe pensar que la menor participación de Mía en el relato no está dada porque Abril no le permita narrar, sino porque Mía está interesada en escuchar la narrativa de Abril. En efecto, el mantenimiento de la mirada a Abril –imagen 2– da cuenta de un interés por el relato. Asimismo, cabe señalar que la niña mayor muestra interés en narrar su experiencia, ya que despliega una narrativa detallada, con diversos recursos verbales que le permiten organizar las secuencias temporales, así como movimientos cinéticos que generan un relato más interesante para la audiencia.

Como se muestra en el ejemplo 2, a diferencia del relato de experiencia pasada, en la narrativa de ficción Abril, la niña mayor, adopta el rol de *tutora*.

Ejemplo 2: Mía (4 años) y Abril (12 años)

- 1 ABRIL: había dos nenes (0.1) decí (0.1) había =dos nenes=
 2 MÍA: °=nenes=°
 3 ABRIL: que estaban yendo a un museo (0.1) que estaban =yendo a un museo=
 4 MÍA: °=al museo=°
 5 ABRIL: ((pasa la hoja)) entraron a una sala (0.1) entraron a una sala
 6 MÍA: y vieron ((señala al niño mayor)) una máscara\ (.) y ((señala la vasija)) una vasija\ ^{imagen 5}
 7 ABRIL: y éste ((señala al niño mayor)) se asustó/
 8 MÍA: ((asiente))
 9 ABRIL: con la /
 10 MÍA: máscara
 11 ABRIL: y el otro ((señala al niño pequeño)) no sabía que era/ ((señala la vasija)) (0.1)
 12 qué/ era ((señala reiteradas veces la vasija))
 13 MÍA: vasija
 14 ABRIL: ((pasa la hoja)) y después leyó leyó y supo que era ((señala la vasija))
 15 MÍA: una vasija
 16 ABRIL: después no le dio más miedo ((señala la máscara)) (.) la/ (0.1) qué/ es esto
 17 MÍA: máscara ((apoya el mentón sobre la mano)) ^{imagen 6}
 18 ABRIL: ((pasa la hoja)) el más chiquito agarró y se puso ((señala la máscara))
 19 MÍA: la máscara
 20 ABRIL: ((pasa la hoja)) para darle un gran susto a/ ((señala al niño mayor)) (0.1) qué/ era él
 21 MÍA: {la mano le tapa la boca} el hermano
 22 ABR: ((pasa la hoja)) se la puso y el hermano ((señala al niño mayor)) qué/ hizo (0.2) gritó grito/
 23 MÍA: ((asiente))
 24 ABR: ((pasa la hoja)) y acá qué/ dijo (0.1) ah eras vos (.) si era yo (.) y qué/ hicieron
 25 MÍA: se rieron
 26 ABRIL: ((pasa la hoja)) qué le dijo ((señala a la maestra)) la profesora (.) hay cosas que se
 27 pueden tocar y otras/
 28 MÍA: no
 29 ABRIL: y qué le dijo él/ ((señala al niño pequeño))
 30 MÍA: yo no fui
 31 ABRIL: y nada más no/



Imagen 5



Imagen 6

Abril, al adoptar el rol de *tutora*, conduce la narrativa a partir de la elicitación de la información por parte de Mía. La niña mayor inicia las secuencias a través del empleo de un tono ascendente y gestos deícticos –línea 7–, y controla los tiempos del relato a través del pasaje de las imágenes. Por su parte, Mía responde proporcionando la información solicitada –línea 10–. Sin embargo, es posible observar cambios en el modo que emplea Abril para elicitación de la información. Mientras que en la primera secuencia Abril busca que Mía repita la información proporcionada previamente por ella –línea 1–, en las secuencias siguientes emplea un tono ascendente que tiene por objeto que Mía complete la información –línea 7–, así como el uso de gestos deícticos que señalan los referentes que Mía debe nombrar. La niña mayor emplea este tipo de intervenciones durante la mayor parte del intercambio. Sin embargo hacia el final del relato sus preguntas adoptan un formato más abierto –línea 24– que le permiten a la niña pequeña aportar mayor cantidad de información.

Es posible pensar que los cambios observados en las estrategias de elicitación de Abril estén relacionados con cambios en el modo de participación de Mía. En efecto, al comienzo del intercambio, cuando la *tutora* busca que la niña pequeña repita la información, Mía primero no responde –señalado en la transcripción por la pausa de Abril (0.1)– y cuando, después de la indicación de Abril de que repita –línea 1–, repite solo una parte de la intervención de la *tutora* y lo hace en un tono casi inaudible –marcado en la transcripción por el signo ° °–. En la secuencia siguiente, a pesar del intento de Abril para que Mía vuelva a repetir, la niña pequeña aporta información nueva –línea 6–. Al hacerlo, Mía introduce su intervención con un conector aditivo que marca continuidad con la intervención anterior de Abril y emplea gestos deícticos que dan cuenta de un mayor involucramiento en la narrativa –imagen 5–. Esto parece dar lugar a un cambio en el modo de intervenir de Abril que ya no busca que la niña pequeña repita

la información, sino que, como ya se señaló, emplea un tono ascendente que tiene como fin que Mía complete la información. Sin embargo, en las secuencias siguientes la participación de Mía se va reduciendo. En efecto, primero tarda en responder a las elicitaciones de Abril –línea 11–, luego cambia su posición corporal, apoya el mentón sobre la mano –imagen 6–, y por último en la línea 23 no aporta la información solicitada por Abril sino que responde de forma no verbal. Es interesante que en la secuencia siguiente Abril vuelve a modificar el modo de elicitar la información empleando una pregunta abierta –línea 24, y qué/ hicieron–. En este sentido, si se considera la disminución en la participación de Mía y el interés previo por aportar información de un modo más autónomo y no repitiendo las intervenciones de la *tutora*, es posible pensar que el cambio en la estrategia de Abril tenga por objeto lograr captar el interés de la pequeña. El cambio parece tener efecto ya que Mía vuelve a mostrar interés en el relato respondiendo verbalmente y aportando información.

En el caso de la otra díada analizada –Priscila (4 años) y Aylén (12 años)– también es posible observar diferencias en los roles adoptados por los niños en los dos tipos de narrativas. Mientras que en la narrativa de experiencia pasada, la niña mayor adopta un rol de *tutora*, en la narrativa de ficción asume un rol de *audiencia*. Sin embargo, tal como se muestra en los intercambios a continuación, los roles asumidos por la niña mayor muestran cambios a lo largo del intercambio.

Ejemplo 3: Priscila (4 años) y Aylén (12 años). Narrativa de experiencia pasada

1 INVESTIGADORA: qué hicieron en el museo /

2 AYLÉN: qué había en el museo / qué vimos / te acordás/ ^{imagen 7}

[a PRISCILA]

3 PRISCILA: e::: la sal los collares el coso para tejer

4 INVESTIGADORA: ajá

5 PRISCILA: y también una caracola

6 AYLÉN: y qué pasaba con la caracola / qué hacía /

[a PRISCILA]

7 PRISCILA: te la ponés xxx si te lo pones en los oídos se escucha el mar

8 INVESTIGADORA: buenísimo (.) y qué mas hicieron /

9 AYLÉN: la chica nos explicó cómo:: que se trasladaban de un lugar a otro ^{imagen 8}

[a INVESTIGADORA]

10 INVESTIGADORA: ajá

11 AYLÉN: que no se quedaban que iban a otras tierras e intercambiaban objetos (.)

[a INVESTIGADORA]

12 qué objetos/ qué intercambiaban te acordás /

[a PRISCILA]

13 PRISCILA: la comida (.) y con los camellos daban una campana para que para que:: que todos

14 los que para que todas las llamas le sigan

15 AYLÉN: m::j\ las llamas llevaban los objetos

[a PRISCILA]

16 INVESTIGADORA: y algo más hicieron/

17 AYLÉN: ella estuvo dibujando cuando pasamos por las vidrieras dibujaba lo que más le gustaba

18 primero buscábamos los materiales y después los dibujábamos

[a INVESTIGADORA]



Imagen 7



Imagen 8

Como se pone de manifiesto en el intercambio, Aylén comienza adoptando un rol de *tutora*, que se pone en evidencia en la elicitación de información y en la posición corporal dirigida a la niña pequeña –imagen 7–. En el turno 2 Aylén reformula la pregunta de la investigadora –línea 1, qué hicieron en el museo/– dirigiéndose a la niña pequeña –te acordás /–. Al hacerlo focaliza la pregunta no en qué hicieron sino en qué vieron –línea 2, qué había en el museo / qué vimos–, elicitando así una enumeración. Priscila responde enumerando los objetos del museo –línea 3, e::: la sal los collares el coso para tejer–. Aylén, luego, elicitaba una descripción de uno de los objetos nombrados por Priscila –línea 6, y qué pasaba con la caracola / qué hacía /–.

En la línea 9 es posible observar un cambio en las intervenciones de Aylén. En efecto, cuando la investigadora pide más información sobre las acciones realizadas en el museo, es Aylén la que responde aportando la información –línea 9, la chica nos explicó cómo se trasladaban–. Para ello, la niña mayor cambia la posición corporal, dirigiéndose a la investigadora-audiencia –imagen 8–. Luego vuelve a elicitaba una enumeración de objetos por parte de Priscila –línea 12, qué objetos/ qué intercambiaban te acordás/–. Priscila responde proporcionando la información solicitada –línea 13, la comida (.) y con los camellos daban una campana para que para que:: que todos los que para que todas las llamas le sigan–. Aylén retroalimenta la

respuesta reorganizando la información brindada por la niña –línea 15, las llamas llevaban los objetos–. A continuación, la investigadora vuelve a pedir información sobre el museo y, nuevamente, Aylén responde proporcionando la secuencia de acciones –línea 17, ella estuvo dibujando cuando pasamos por las vidrieras dibujaba lo que más le gustaba primero buscábamos los materiales y después los dibujábamos–.

El intercambio entre Priscila y Aylén permitiría dar cuenta de un interés por parte de la niña mayor por relatar el evento pasado, aún cuando busca elicitación la participación de la niña pequeña. En efecto, a pesar de adoptar un rol de tutora, es Aylén la que organiza temporalmente el relato narrando la sucesión de acciones y busca que la niña pequeña aporte únicamente descripciones.

Por su parte, en la construcción de una narrativa de ficción Aylén adopta un rol de *audiencia* y Priscila un rol de *narradora*.

Ejemplo 3: Priscila (4 años) y Aylén (12 años). Narrativa de ficción

1 PRISCILA: un día soleado había unos chicos que estaban por visitar el museo ((pasa la hoja))

2 después y después (.) e::: encontraron cosas en el museo ^{imagen 9}

3 AYLÉN: como qué/ cosas

4 PRISCILA: el chico más chiquitín encontró una máscara (.) y el más grande encontró una vasija

5 ((pasa la hoja)) y después se quedaron todo un ratito a ver a ver todas unas cositas más ((pasa la 6 hoja)) acá este nene ((señala al niño pequeño)) se quería probar la máscara ((pasa la hoja)) 7 después el otro niño más grande asustó al niño más chiquito ((pasa la hoja)) y después se rieron y 8 hicieron carcajadas .

9 INVESTIGADORA: ((ríe))

10 AYLÉN: ((ríe))

11 PRISCILA: ((pasa la hoja)) y después la profesora le le reto

12 AYLÉN: y qué/ le dijo

13 PRISCILA: le dijo que no se tiene que tocar las cosas



Imagen 9

En el intercambio entre Priscila y Aylén, la niña pequeña asume desde el comienzo un rol de *narradora*. En efecto, Priscila aporta toda la información del relato, manipula las imágenes y dirige la mirada a la audiencia-investigadora. Por su parte, Aylén, la niña mayor, comienza adoptando un rol de *audiencia* que se pone en evidencia en la posición corporal y en la mirada dirigidas a la *narradora* –imagen 9–, así como en la falta de intervenciones verbales. Sin embargo, en dos oportunidades realiza preguntas a la niña pequeña que permiten pensar en un cambio a un rol de *tutora*.

En el primer caso Priscila emplea un término poco específico –cosas– y Aylén interviene elicitando información precisa –línea 3, como qué cosas–. Cabe señalar que la falta de precisión en el término empleado por Priscila tiene consecuencias en la comprensión del relato, ya que justamente las “cosas” que los personajes encuentran en el museo dan lugar al desarrollo del relato. La segunda intervención de Aylén se produce en la línea 12 y tiene por objeto que Priscila especifique la acción que realiza el personaje. Priscila, en la línea anterior narra la acción realizada por el personaje –línea 11, y después la profesora le reto–. A continuación, Aylén le pregunta por el discurso empleado por el personaje, ampliando así la información del relato y dando lugar al empleo de un recurso más complejo, tal como es el discurso indirecto.

4. Discusión

Los resultados del presente trabajo ponen de manifiesto que en el proceso de elaboración de una narrativa los niños adoptan en la interacción diferentes roles narrativos (Goodwin, 1984). Tanto en las narrativas de experiencia pasada como en los relatos de ficción se identificaron en los niños pequeños roles de *narrador* y *audiencia* y en los mayores roles de *narrador*, *tutor* y *audiencia*.

Los roles de *narrador* y *audiencia* mostraron características verbales y no verbales similares a las identificadas por Goodwin (1984) en las narrativas entre adultos. Cuando los niños mayores asumían el rol de *tutor* el intercambio se caracterizaba por presentar secuencias conversacionales de tipo escolar (Sinclair & Cloutard, 1975) en las que el *tutor* elicitaba información y el niño pequeño respondía aportando la información solicitada. Asimismo, como se mostró en el intercambio entre Priscila y Aylén en la construcción del relato de ficción, los niños mayores realizaban intervenciones que permitían andamiar (Bruner, 1986) el relato infantil. De esta manera, los niños pequeños podían ampliar la información, así como incluir recursos más complejos.

Cabe señalar que, en tanto que el análisis de los intercambios consideró la construcción narrativa como un proceso, fue posible identificar cambios en los roles adoptados por los niños a lo largo del intercambio. La mayoría de las investigaciones que estudiaron las interacciones entre niños se focalizaron en el resultado de la interacción y no en el proceso de negociación que despliegan los niños en la interacción (Coll, 1991; Fawcett & Garton, 2005; Forman & Cazden, 1984; Mashburn et al., 2009, entre otros). El aporte del presente estudio reside precisamente en el análisis que se realiza del proceso de negociación a través del cual los niños adoptan distintos roles narrativos que les permiten construir una narrativa.

La comparación entre los dos tipos de narrativas mostró diferencias en los roles adoptados por los niños mayores. En efecto, mientras que en las narrativas de ficción los niños de 12 años tienden a adoptar en la mayoría de los casos roles de *tutor*, en las narrativas de experiencia pasada el rol mayormente asumido es el de *narrador*. Estos resultados coinciden con el estudio de Melzi et al. (2011) en el que también encontraron diferencias en los roles adoptados por las madres peruanas cuando narraban con sus hijos un evento pasado o un relato de ficción.

Es posible pensar que los niños mayores adoptaban un rol de *narrador* en las narrativas de eventos pasados porque mientras que el relato de ficción elicitado por medio de ilustraciones constituye principalmente una tarea similar a las que se producen en el entorno escolar, los relatos de experiencia personal constituyen para los niños de esa edad una práctica discursiva habitual y cotidiana en el medio comunitario. En efecto, tal como fue observado por Rosemberg et al. (2011) en una población urbano marginada de características similares a las de este estudio, en las situaciones espontáneas los niños de distintas edades comparten con frecuencia situaciones en las que narran alternativamente eventos pasados referidos a un mismo tema. Cabe suponer entonces que los niños mayores tienden a actualizar en la situación experimental una modalidad de interacción que constituye una práctica sociocultural. En este sentido cabe afirmar que el proceso de negociación interaccional, así como los roles asumidos por los participantes, están condicionados por el tipo de narrativa, en tanto que las experiencias previas de los niños mayores y pequeños con los distintos tipos de narrativas varían en su medio sociocultural.

Como se mostró en el análisis de la narrativa de experiencia pasada construida por Mía y Abril, en estas narrativas los niños mayores ratificaban el rol de *narrador* del niño de 4 años, otorgándole el turno de habla y dirigiéndole la mirada. Asimismo, en estas situaciones, los niños pequeños se interesaban por el relato que desplegaba el niño mayor y tendían a cambiar a un rol

de audiencia. Estos resultados difieren marcadamente de lo observado en nuestro trabajo anterior (Alam, 2015) en el que se observó que cuando el niño pequeño y el mayor adoptaban roles de narradores, el niño de 12 años buscaba imponer su relato no permitiendo que el pequeño narre.

El análisis microdiscursivo de los intercambios permitió mostrar que no es la construcción verbal solamente aquello que impacta en la negociación de los turnos, sino la yuxtaposición de la información verbal, la posición corporal y la dirección de la mirada. En efecto, cada uno de los roles se caracterizaba no solo por el tipo de información verbal proporcionada, sino también por el posicionamiento corporal, la dirección de la mirada y el manejo de los materiales. En este sentido, como señalaron diversos autores (Goodwin, 2000, 2007; Goodwin, 1997), es necesario concebir las interacciones como un entramado de campos semióticos que funcionan como pistas de contextualización (Gumperz, 1982) y hacen posible la comprensión mutua.

En consonancia con los estudios de C. Goodwin (1984, 2007) y M. H. Goodwin (1997) el análisis de las interacciones en el presente estudio coincide en poner de manifiesto la importancia de atender a las acciones que llevan a cabo todos los participantes. En efecto, tal como se mostró en el análisis de la narrativa de ficción construida por Mía y Abril, las intervenciones de cada una de las participantes no se producían de forma aislada, sino que respondían a la secuencia de acciones (Goodwin y Heritage, 1990) que se configuraba en el marco interaccional.

Los resultados de la presente investigación pueden ponderarse apropiadamente si se consideran en el marco de las investigaciones antecedentes que destacaron la importancia de la interacción entre niños y adultos para el desarrollo narrativo (Fivush y Haden, 2005; Fivush et al., 2006; Haden et al., 1997; Melzi, 2000; Sparks et al., 2013, entre otros). En el presente estudio los niños no interactuaban con un adulto, como en las investigaciones mencionadas, sino con un niño mayor. 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; Rosemberg, et al., 2013; Stein y Rosemberg, 2012) que mostraron que en poblaciones urbano-marginadas y en comunidades indígenas las interacciones entre niños de distintas edades dan lugar al aprendizaje y el desarrollo infantil.

Referencias bibliográficas

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, 31-50.
- 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. & Rosemberg, C. R. (2014). Narración y disputas entre niños. Un análisis de argumentaciones tempranas. *Cogency*, 6(1), 9-31.
- Brown, R. & Bellugi, U. (1964). Three processes in the child's acquisition of syntax. *Harvard Educational Review*, 34, 133-151.
- Bruner, J. (1986). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.
- Coll, C. (1991). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Buenos Aires: Paidós.
- Fawcett, L. M., & Garton, A. F. (2005). The effect of peer collaboration on children's problem-solving ability. *British Journal of Educational Psychology*, 75 (Part 2), 157-169.
- Fivush, R. & Haden, C. A. (2005). Parent-child reminiscing and the construction of a subjective self. En: B.D. Homer & C.S. Tamis-Le Monda (Eds.), *The development of social cognition and communication*, (pp. 315-335), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fivush, R. (1991). The social construction of personal narratives. *Merrill-Palmer Quarterly*, 37, 59-81.
- Fivush, R. (2007). Maternal reminiscing style and children's developing understanding of self and emotion. *Clinical Social Work*, 35, 37-46.
- Fivush, R., Haden, C. A., & Reese, E. (2006). Elaborating on elaborations: Maternal reminiscing style and children's socioemotional outcome. *Child Development*, 77, 1568-1588.
- Forman, E. & Cazden, C. (1984). Perspectivas vygotskianas en la educación: el valor cognitivo de la interacción entre iguales. *Infancia y Aprendizaje*, 27-28, 139-157.
- Givón, T. (1994). Coherence in text, coherence in mind. *Pragmatics and Cognition*, 1(2), 171-227.
- Goodwin, C. (1984). Notes on story structure and the organization of participation. En: J. M. Atkinson, & J. C. Heritage (Eds.), *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*. (pp. 225-246) Cambridge: University Press Cambridge.
- Goodwin, C. (2000). Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics*, 32, 1489-1522.
- Goodwin, C. (2007). Participation, stance and affect in the organization of activities. *Discourse & Society*, 18(1) 53-73.
- Goodwin, C. & Heritage, J. (1990) Conversation analysis. *Annual review of anthropology*, 19, 238-307.
- Goodwin, M. H. (1997). Byplay: Negotiating Evaluation in Storytelling. En: G. R. Guy, J. Baugh, Deborah Schiffrin, & C. Feagin (Eds.), *Towards a Social Science of Language: Papers in Honour of William Labov* (pp. 77-102). Philadelphia: John Benjamins.

- Haden, C. A., Haine, R. A. & Fivush, R. (1997). Developing narrative structure in parent-child reminiscing across the preschool years. *Developmental Psychology*, 33, 295-307.
- Hayes, D. S. & Casey, D. M. (2002). Dyadic versus Individual Storytelling by Preschool Children. *The Journal of Genetic Psychology*, 163(4), 455-458.
- Küntay, A.C. (2009). Microgenesis of narrative competence during preschool interactions: Effects of the relational context. En: A. Koç & Bekman (Eds.), *Perspectives on human development, family and culture* (pp. 178-193). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mandelbaum, J. (2013). Storytelling in conversation. En: J. Sindell & T. Stivers (Eds.) *The Handbook of Conversation Analysis* (pp. 492-507). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Mashburn, A. J., Justice, L. M., Downer, J. T. & Pianta, R. C. (2009). Peer Effects on Children's Language Achievement During Pre-Kindergarten. *Child Development*, 80, 686-702.
- Melzi, G. (2000). Cultural variations in the construction of personal narratives: Central American and European American mothers' elicitation styles. *Discourse Processes*, 30(2), 153-177.
- Melzi, G., Schick, A. R. y Kennedy, J. L. (2011). Narrative Elaboration and Participation: Two Dimensions of Maternal Elicitation Style, *Child Development*, 82(4), 1282-1296
- Nelson, K. (1977). Facilitating children's syntax acquisition. *Developmental Psychology*, 13, 101-107.
- 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 & C. E. Snow (Eds.), *Talking to adults. The contribution of Multiparty Discourse to Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Nicolopoulou, A. (2008). The elementary forms of narrative coherence in young children's storytelling. *Narrative Inquiry*, 18(2), 299-325.
- Peterson, C. y McCabe, A. (1991). Linking children's connective use and narrative macrostructure. En: A. McCabe & C. Peterson (Eds.), *Developing narrative structure* (pp. 29-54). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Peterson, C., y McCabe, A. (2004). Echoing our parents: Parental influences on children's narration. En: M. W. Pratt & B. H. Fiese (Eds.), *Family stories and the life course: Across time and generations* (pp. 27-54). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Preece, A. (1987). The range of narrative forms conversationally produced by young children. *Journal of Child Language*, 14(2), 353-373.
- Reese, E., C. A. Haden & R. Fivush (1993). Mother-Child Conversations About the Past: Relationships of Style and Memory Over Time. *Cognitive Development*, 8, 403-430.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. Barcelona: Paidós.

- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. New York: Oxford University Press.
- Rosemberg, C. R., Silva, M. L. & Stein, A. (2011). Narrativas infantiles en contexto: un estudio en hogares de barrios urbano marginados de Buenos Aires. *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación Universidad de Buenos Aires*, 28, 135-154.
- Rosemberg, C. R.; Stein, A. & Alam, F. (2013). At home and at school: Bridging literacy to children from poor rural and urban communities. En: K. Hall, T. Cremin, B. Comber & L. Moll (Eds.), *International Handbook of Research in Children's Literacy, Learning and Culture* (pp. 67-82.) Oxford: Wiley-Blackwell.
- Sacks, H. Schegloff, E. A. & G. Jefferson (1974). A simple systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 696-735.
- Sinclair, J. & Clouthard, R. M. (1975). *Towards the analysis of discourse. The English used by teachers and pupils*. Oxford: Oxford University Press.
- Sindell, J. & Stivers, T. (Eds.). *The Handbook of Conversation Analysis*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Snow, C. E. & Ferguson, C. A. (1977). *Talking to children: Language input and acquisition*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Sparks, A., Carmiol, A. & Ríos, M. (2013). High Point Narrative Structure in Mother-Child Conversations about the Past and Children's Emergent Literacy Skills in Costa Rica, *Actualidades en Psicología*, 27(115), 93-111.
- Stein, A. & Rosemberg, C. R. (2012). Redes de colaboración en situaciones de alfabetización familiar con niños pequeños. Un estudio en poblaciones urbano marginadas de Argentina. *Interdisciplinaria*, 29(1), 95-108.
- Tuson, A. (1995). *Análisis de la conversación*. Barcelona: Ariel.
- Umiker-Sebeok, D. J. (1979). Preschool children's intraconversational narratives. *Journal of Child Language*, 6(1), 91-109.

Anexo 1: Codificaciones empleadas en la transcripción

- { } comentarios del transcriptor
- (()) acciones no verbales
- (0.1) pausa: los números entre paréntesis indican el tiempo de la pausa en segundos - interrupción
- / entonación ascendente
- \ entonación descendente
- ° ° tono muy bajo casi inaudible
- [mira a] dirección de la mirada
- = = superposiciónx