XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2006.

La producción de relatos por niños pequeños en los contextos conversacionales de hogares urbano-marginales.

Rosemberg, Celia Renata y Stein, Alejandra.

Cita:

Rosemberg, Celia Renata y Stein, Alejandra (2006). *La producción de relatos por niños pequeños en los contextos conversacionales de hogares urbano-marginales. XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: https://www.aacademica.org/000-039/240

ARK: https://n2t.net/ark:/13683/e4go/xa2

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto*. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: https://www.aacademica.org.*

LA PRODUCCIÓN DE RELATOS POR NIÑOS PEQUEÑOS EN LOS CONTEXTOS CONVERSACIONALES DE HOGARES URBANO-MARGINALES

Rosemberg, Celia Renata; Stein, Alejandra
CIIPME - CONICET - SECyT. Argentina

RESUMEN
En esta ponencia se presenta un análisis preliminar de los relatos producidos en colaboración por niños de 4 años de hogares urbano-marginados de Buenos Aires con el fin de identificar las estrategias interaccionales de los adultos y niños mayores que interactúan con los pequeños. Se analizó un corpus de 10 observaciones registradas en forma anecdótica y mediante audio de la interacción verbal y no verbal de las situaciones de las que participan los niños en su medio familiar y comunitario durante 12 horas distribuidas en 3 ó 4 días. El análisis cualitativo de las situaciones seleccionadas siguiendo el método comparativo constante y la sociolingüística interaccional mostró que los niños participan de estructuras recurrentes de interacción junto a adultos, hermanos y amigos, caracterizadas por la sincronización de los participantes y el sentido compartido del tema, en las que elaboran colectivamente relatos. Se observó que a los 4 años los niños despliegan numerosos recursos y ponen de manifiesto una competencia discursiva en pleno desarrollo, tanto para iniciar colaborativamente narraciones como para aportar coherentemente al tópico de los relatos de otras personas. Asimismo, en las situaciones de interacción, se pone de manifiesto el "ajuste cognitivo" entre el niños y su interlocutor.

Palabras clave
Discurso Narrativo Interacción Verbal

ABSTRACT
NARRATIVES PRODUCED BY LITTLE CHILDREN FROM URBAN AND MARGINAL SUBURBS IN THE CONTEXT OF THEIR HOMES
The study examined the narratives produced by 4 year old children from urban and marginal suburbs of Buenos Aires in order to identify the strategies used by adults and older children during their interactions with the little ones. The data analyzed was gathered through observations, registered anecdotically and audiotaped, of verbal and non verbal interactions that take place in the situations children participate in their homes and community during 12 hours distributed in 3 or 4 days. Qualitative analysis carried out following the constant comparative method and the interactional sociolinguistic method showed that children participate in recurrent interaction structures with adults, brothers and peers. In the course of these situations, characterized by the synchronism and the shared sense of the theme, children construct narratives in a collaborative way. It was observed that 4 year old children put into practice several resources and show a discourse competence in process of development, either to initiate narratives or to contribute to the narratives produced by other people. Likewise, during interaction situations, a "cognitive adjustment" between the children and their interlocutors was observed.

Key words
Narrative Discourse Verbal Interaction

1. INTRODUCCIÓN

En esta ponencia se presenta un análisis preliminar de los contextos conversacionales en los que niños pequeños de barrios urbano-marginados de Buenos Aires producen relatos en colaboración con sus padres, hermanos y otros compañeros de juego.
La importancia de estas situaciones de relatos compartidos para el desarrollo lingüístico y cognitivo de los niños resulta evidente en tanto se considera que la narración constituye el modo natural en el que las categorías lingüísticas se imponen a las estructuras conceptuales derivadas de la experiencia. En efecto, el sistema conceptual está diseñado para segmentar la experiencia en eventos, esto es, en secuencias de acciones que tienen un objetivo, están organizadas temporalmente y localizadas en el espacio (Nelson, 1996). El discurso narrativo refleja, precisamente, estas secuencias de acciones (Labov, 1997) En este sentido, la narración no es sólo un género discursivo que organiza los intercambios lingüísticos sino que también es un esquema cognitivo que organiza el pensamiento y la memoria.
Desde su nacimiento, los niños construyen un modelo del mundo conformado por representaciones mentales de eventos (Nelson, 1996; Cole, 1999) o guiones (Schank y Abelson, 1997) de las rutinas frecuentes y recurrentes de juego, trabajo e higiene de las que participan junto con los miembros de su familia y de su comunidad. Estas representaciones constituyen formas canónicas que conservan lo esencial de la actividad. Ellas van progresivamente constituyendo la memoria genérica de los niños. Cada nuevo evento con el que el niño se enfrenta es recordado episódicamente durante un tiempo breve, si el episodio se repite y se vuelve recurrente se incorpora a la memoria genérica, si no es desechado.
Los niños pequeños (2:6 años), relatan estas situaciones genéricas que llevan a cabo cotidianamente. Los relatos que producen constituyen construcciones individuales de situaciones sociales. Los "guiones" genéricos son también la base para los logros posteriores en el curso evolutivo (Nelson, 1996; Fivush, 1994, 2003). Progresivamente los niños pueden narrar un hecho particular situado en el tiempo, que constituye una desviación de un evento general, desviación que debe ser resuelta o explicada en el marco de esa secuencia de acción interpretando los objetivos, las motivaciones e intenciones de los personajes o lo que Bruner (1986) denomina el plano de la conciencia.
Como sostiene Nelson (1996) el desarrollo de estas narraciones complejas como forma de discurso y de pensamiento involucra una serie estructuras y de habilidades interrelacionadas que permiten no sólo construir un discurso conectado para proyectar verbalmente eventos en el tiempo, estableciendo relaciones temporales y causales, señalando necesidad y probabilidad sino que también permiten dar cuenta de aquello que se distingue y desvía de lo canónico, de lo esperado, y que hacen al interés de la narración. El niño requiere de estas habilidades cognitivas y lingüísticas para mantener en la memoria la representación de una realidad compleja formulada lingüísticamente.
El relato constituye una maniobra complicada porque el niño debe sostener en la mente el tiempo presente, retrotraerse al evento anterior y luego nuevamente hacia el presente. Por eso los niños necesitan colaboración para relatar un evento pasado en un momento en el que ya pueden decir más fácilmente

cómo son las cosas (Nelson, 1996; Lucariello, 1989). Estas habilidades se desarrollan como producto de la organización cognitiva, pero también como resultado de los modelos culturales que se expresan a través de formas lingüísticas y de la interacción social.

El proceso de interacción social se construye sobre la capacidad del niño para mantener en la mente una secuencia de eventos. Los diferentes modos en los que los adultos enmarcan el evento afecta cómo los niños lo elaboran. En efecto, las reinterpretaciones y las evaluaciones que las otras personas realizan del hecho específico y de las emociones de los niños en torno al evento inciden en cómo recordarán el evento (Fivush, 1994, 2003). Asimismo, la posibilidad de que la experiencia específica se integre en la memoria autobiográfica (Nelson, 1996) conservando sus particularidades de situación única y no genérica depende de estas reinstanciaciones colaborativas de las experiencias en contextos conversacionales.

En el marco de estos planteos, el presente trabajo analiza los relatos producidos por niños de 4 años de hogares urbano-marginados focalizándose, precisamente, en el análisis de las estrategias interaccionales de los adultos y niños mayores que interactúan con los pequeños.

2. PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS

El corpus analizado en este trabajo es parte de los datos recogidos en el marco de una investigación más amplia sobre el desarrollo lingüístico y cognitivo de niños de 3, 4 y 5 años de barrios urbano- marginados de Buenos Aires[1].

La recolección de datos se llevó a cabo mediante observaciones registradas en forma anecdótica y mediante audio de la interacción verbal y no verbal de cada una de las situaciones de las que participa el niño o la niña en su medio familiar y comunitario durante 12 horas distribuidas en 3 ó 4 días. Para este trabajo se seleccionaron 10 observaciones de niños de 4 años de edad en las que se identificaron situaciones de interacción donde los pequeños producen relatos en colaboración con sus padres, hermanos y otros niños mayores que interactúan con ellos.

Se realizó un análisis cualitativo de las situaciones seleccionadas siguiendo el método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967) y la sociolingüística interaccional (Gumperz, 1982, 1984) con el fin de elaborar categorías de análisis para dar cuenta de las estrategias interaccionales de los adultos y niños mayores que interactúan con los más pequeños.

3. RESULTADOS PRELIMINARES

El análisis preliminar de las situaciones en los hogares de niños urbano-marginados mostró que los niños pequeños participan de estructuras recurrentes de interacción junto a adultos, hermanos y amigos. La sincronización de los participantes y el sentido compartido del tema caracteriza gran parte de estos eventos en los que los niños y sus interlocutores elaboran colectivamente relatos.

En los registros se observó que a los 4 años los niños despliegan numerosos recursos y ponen de manifiesto una competencia discursiva en pleno desarrollo, tanto para iniciar colaborativamente narraciones como para aportar coherentemente al tópico de los relatos de otras personas. Así por ejemplo, Brisa participa de la narración que su mamá hace a una observadora de una experiencia pasada que las tuvo a ambas -Brisa y su mamá- como protagonistas.

(1) Brisa, su madre y Lara, su hermana de 2 años, están en su casa.

Madre (le habla a la observadora): *Es agotador, más que son tres. Pasan cosas viste que no hay... a veces te digo que me re altero, a veces me saco... estoy controlada. Una vez no me dejaba ir a bailar.* (Refiriéndose a Brisa)

Brisa: *¿Quién?*

Madre: *Vos, que me quisiste perseguir...*

Brisa: *Yo quería ir con vo'.*

Madre: *Quiere ir a bailar conmigo, yo le digo que es muy chiquita todavía, que cuando sea más grande va a poder ir. Entonces agarra y me dice "yo te persigo", "No porque yo te cierro la puerta con llave", "Y yo me escapo por la ventana". Lo más lindo es que se escapó. Una vez, fui a La Chispa, era de día. Digo bueno la dejo encerrada, me voy, cuando vine estaba afuera la niña, había salido por la ventana.*

Brisa: *'El Manel' me quería encerrá' con llave... (Manuel es un nene de 11 años que convive con Brisa).*

….

Madre: *(a la observadora; relata el diálogo que tuvo con Brisa) Una vez, "quiero ir con vos" me decía, "no, vos te quedás", "te persigo", "te encierro con llave" "y qué, me escapo por la ventana" me dijo una vez.*

Brisa: *¡Yegua me dijo!*

En el intercambio, los aportes de Brisa constituyen cláusulas narrativas destinadas a justificar y a dar cuenta de su perspectiva personal en el evento. En efecto, a la afirmación de la madre -Vos, que me quisiste perseguir- Brisa contrapone su intención -Yo quería ir con vo'. Él punto de vista de la niña así como la evaluación implícita que esta oposición planteada conlleva se sostiene en las restantes cláusulas narrativas que constituyen los aportes de la niña -El Manel' me quería encerrá' con llave... ¡Yegua me dijo!-. Es importante señalar que tanto en este intercambio como en el que se presenta a continuación, la flexibilidad de la construcción interactiva que la madre establece con la niña permite que esta exprese su propia reconstrucción del evento.

(2) Brisa y su madre conversan sobre una visita que la niña realizó con el jardín de infantes.

Madre: *¿Después fuiste a ver la feria del libro?*

Brisa: *Sí.*

Madre: *Y ¿te contaron cuentos ahí? ... ¿eh?*

Brisa: *Pero había payasos*.

Madre: *¿Había payasos? ¿Y te divertiste?*

Brisa: *Payasos sólo había.*

Madre: *¿Payasos sólo había en la feria del libro?*

Brisa: *Sí.*

Madre: *Ah…*

Brisa: *No había más.*

Madre: *¿No te contaron cuentos?*

Brisa: *Había muchos payasos pero yo le decía al payaso que yo quería globos pero había globos... pero no hay globos, yo 'quero' globo,... yo 'quero' globo pero no 'quero', no 'quero" divertirme... payaso.*

Madre: *¿Vos querías globos pero no querías payasos?*

Brisa: *No, yo quería que el payaso me diera el globo porque el pay... anoche, anoche un globo grande por ahí lo puede pinchar y hay 'cadamelos'.*

En el intercambio la madre induce el relato de la niña de una experiencia no compartida. Aún cuando en un principio la madre insiste en orientar el foco del relato -¿te contaron cuentos ahí? ... ¿eh? ¿No te contaron cuentos?-, finalmente acepta la "emisión líder" (Pardo, 1986) de la niña - Pero había payasos-. De modo contingente, su intervención -¿Vos querías globos pero no querías payasos?- conduce a la niña a expresar y fundamentar su intencionalidad en el marco del evento -No, yo quería que el payaso me diera el globo porque el pay... anoche, anoche un globo grande por ahí lo puede pinchar y hay 'cadamelos'. De este modo, en este intercambio así como en el anterior Brisa y su madre se centran en el dominio de la conciencia (Bruner, 1986), esto es, en las intencionalidades que subyacen a las acciones.

Los contextos discursivos dan lugar también a la elaboración del conocimiento de eventos con el formato de relatos genéricos. Estas narraciones son más sencillas y fáciles de producir para los niños. En el corpus analizado se ha observado que, a partir del anclaje lingüístico que estos contextos proporcionan, los niños pueden avanzar en la producción de un relato específico y temporalmente situado.

(3) Agustín (4 años) y Ezequiel (6años) conversan sobre su perro Fito.

Ezequiel: *Cuando el perro hace pis o caca, después termina de hacer pis o caca o lo que sea, va lo ole y después se va.*

Observadora: *Sí.*
Ezequiel: *Pero él ole la caca o lo que sea, va la ole...*
Kevin: *Encima yo le abrí la boca, le abrió la boca al perro y el perro y después de hace así... después le dio, le dio una pelota y se tragó la caca.*
Madre: *¿Qué? Ah...Kevin, no seas cochino.*
Kevin: *Okay.*
Como puede observarse en el intercambio, a partir del relato que Ezequiel realiza de las acciones habituales del perro, Kevin puede relatar una experiencia personal -Encima yo le abrí la boca, le abrió la boca al perro y el perro y después se hace así... después le dio, le dio una pelota y se tragó la caca-. Mediante el conectivo -encima- que el niño emplea para ligar su relato a la intervención anterior el niño enfatiza la relevancia del hecho específico que va a narrar
En los intercambios registrados tanto entre niños y adultos como entre niños se observan las estrategias interaccionales por medio de las cuales los más pequeños son conducidos a precisar y a expandir sus emisiones para responder apropiadamente a las demandas de la situación comunicativa. En el siguiente intercambio entre pares, Agustín y Carlitos, ambos de 4 años, se observa, precisamente, una mayor precisión léxica como resultado de la interacción.
(4) Agustín y su amigo Carlitos, de 4 años, se encuentran en la cocina comiendo facturas. El perro le roba una factura a Carlitos y se la come.
Carlitos: *¡Dejá! ¡El perro me la comió! ¡Má! ¡El perro me lo comió!*
Mamá de Carlitos: *¿Qué?*
Carlitos: *El perro me lo comió.*
Mamá de Carlitos: *¡¡Ahh!!*
Agustín: *Vos te comiste do.*
Carlitos: *¡No pero el perro me la sacó!*
Agustín: *El Fito (el perro) te la sacó. Te la robó decile.*
Carlitos: *Sí me la robó. Porque ¿sabés por qué como do? Porque tu perro Fito me la 'rombió'.*
Agustín: *¿Viste? Mi perro Fito te roba la 'fatura', los chiches esto. (Le señala los juguetes que están en el piso)*
Carlitos: Levantalos.
Agustín: *Los patys. Le gustan los patys*
Carlitos: *¿Qué?*
Agustín: *La 'hambueguesas'.*
Carlitos: *Mi perro siempre se come todo.*
Agustín corrige y reformula la emisión de Carlitos, -robo- en lugar de -sacó-, de modo tal que se expresen rasgos de intencionalidad y no sólo rasgos observables. En estas situaciones se pone de manifiesto el papel del discurso como contexto en el que se elabora y desarrolla el significado y el uso de las formas lingüísticas. Del mismo modo, en el intercambio que se presenta a continuación, las intervenciones de Ezequiel (6 años) hacen que Agustín (4 años) relate la secuencia de acciones que motivaron el insulto que éste le dirigió
(5) Kevin (4 años) y su hermano Ezequiel (6 años) están en el patio de su casa.
Kevin: *Pelotudo.*
Ezequiel: *¿Qué? ¿Yo qué te hice?*
Kevin: *Me hiciste que se me caiga esto.*
Ezequiel: *Yo no te hice nada mentiroso.*
Kevin: *Me hiciste que se me caiga la pelota.*
Ezequiel: *¿Cuándo?*
Kevin: *Ahora.*
Ezequiel: *¿Qué hora?*
Kevin: *Ahora.*
…
A partir de las preguntas de su hermano, Agustín despliega un resumen del evento pasado - Me hiciste que se me caiga esto-. Pero es después de su posterior acusación -Yo no te hice nada mentiroso- que Agustín precisa su emisión descontextualizando el deíctico. Como señalan, Danis, Bernard y Leproux (2000), el ajuste cognitivo caracteriza estas situaciones en las que el niño eleva el nivel de precisión de su emisión para que se pondere su argumentación. En otros relatos, como el que se presenta a continuación, se observa este uso de la narración como evidencia factual para un argumento (Carranza, 2000).
(6) Aylén va camino hacia la plaza con su mamá. Al pasar por una casa, cuenta que allí hay una bruja.
Aylén: *…Y acá había una bruja, con pelo marr…, con pelo neeeegro todo y un pelo así (hace señas con la mano mostrando que tenía el pelo largo). Cuando era de noche una, un, una…*
Madre: *Dejá de mentir.*
A: *Siiii. Yo y el Braian y Martín y Lautaro, se cagó todo. (Se ríe). Cuando era de noche. Y las…. Era la bruja. Y el Lautaro, se cagó todo cuando la bruja dijo "¡Buaa…Bua! ¡Chucu, chuu!" Mami, ahí lo 'cieron. Anoche lo hicieron, ahí o allá. Hacía así, así mirá (hace el baile).*
Ante la acusación de la madre -Dejá de mentir-, la niña intenta convencerla de la veracidad de su afirmación poniendo en escena lingüísticamente y de modo no verbal, con una dramatización, la orientación y la complicación del evento que relata. Este intercambio muestra en la interacción cara a cara cómo se combinan narración y argumentación. Asimismo, pone de manifiesto, al igual que los anteriores fragmentos presentados, "el ajuste cognitivo" (Danis, Bernard y Leproux, 2000) entre el niño y su interlocutor. El pequeño eleva el nivel de precisión y la complejidad de su emisión para "ajustarse" al nivel planteado por la otra persona. La cognición se sitúa y despliega en el contexto de la interacción.

NOTA

1 El desarrollo conceptual en niños de poblaciones urbano marginales del conurbano de Buenos Aires. Un estudio psicolingüístico y sociocultural. (Rosemberg, CIIPME- CONICET) parte del programa de investigación. El desarrollo lingüístico y cognitivo en la primera infancia. Un estudio psicolingüístico y sociocultural en barrios urbano marginales de Buenos Aires. Dirección: Ana María Borzone, Celia Rosemberg, Beatriz Diuk. CIIPME - CONICET SECyT.

BIBLIOGRAFÍA

Cole, M. (1999). Psicología cultural. Madrid: Morata.

Bruner, J. S. (1986). El habla del niño. Barcelona: Paidós.

Bruner, J. S & Lucariello (1989). Monologue as a narrative recreation of the world. En Nelson (Ed.), Narratives from the crib. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Carranza, I. E. (2000) "Identity and Situated Discourse Analysis". Narrative Identity, Bamberg, Michael and Allyssa McCabe, 151-156.

Danis, A., J.M Bernard y C. Leproux (2000) Shared picture-book reading: A sequential analysis of adult - child verbal interactions. *British Journal of Developmental Psychology*, 18, 369 - 388.

Fivush, (1994). Constructing narrative, emotion and self in parent-child conversations about the past.

Fivush, R., Bohanek, J., Robertson, R., Duke, M. (2003) Family Naratives and the development of children´s emotional well being. En Pratt, M.W & Fiese, B.E. (Eds.) Family stories and the Lifecourse: Across Time and Generations. Emory University.

Glaser, B. y Strauss, A. (1967). The discovery of grounded theory. Chicago: Aldine Publishing Company.

Gumperz, J. (1982). The linguistic bases of communicative competence. En D. Tannen (Ed.) Analyzing discourse: text and talk. Washington: Georgetown University Press.

Gumperz, J. (1984). Communicative competence revisited. En D. Schiffrin (Ed) Meaning, form and use in context: Linguistic applications. Washington: Geogetown University Press.

Labov, W. (1972). The transformation of experience in narrative discourse. En Language in the inner city: Studies on the Black English vernacular. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.

Nelson, K. (1996). Language in cognitive development. Cambridge: Cambridge University Press.

Pardo, M. L. (1986). Hacia una redefinición de las nociones de Tema y Rema. De la oración al discurso. Filología XXI (1) 25-55. Buenos Aires.

Schank, R. y R. Abelson (1997). Scripts, plans, goals and undersanding. Hillsdale, NJ: Erlbaum.