

IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología  
XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología  
del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos  
Aires, 2012.

# **La tutoría materna en la comprensión infantil de un objeto simbólico.**

Jauck, Daniela, Maita, María Del Rosario, Mareovich,  
Flores y Peralta, Olga Alicia.

Cita:

Jauck, Daniela, Maita, María Del Rosario, Mareovich, Flores y Peralta,  
Olga Alicia (2012). *La tutoría materna en la comprensión infantil de un  
objeto simbólico. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica  
Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de  
Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología -  
Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-072/340>

*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 TUTORÍA MATERNA EN LA COMPRENSIÓN INFANTIL DE UN OBJETO SIMBÓLICO

Jauck, Daniela; Maita, María Del Rosario; Mareovich, Florencia; Peralta, Olga Alicia

IRICE - CONICET - Facultad de Psicología, Universidad Abierta Interamericana, Sede Rosario.

Argentina

---

## Resumen

En esta investigación exploramos las estrategias que naturalmente emplean las madres para guiar a sus niños en la comprensión función de representación de un objeto simbólico: una maqueta. Participaron 13 parejas de madres con sus niños de 2 años y medio de edad. Empleamos una habitación pequeña, su maqueta y una tarea de búsqueda en la que la madre escondía un juguete en la maqueta a la vista del niño, quién debía encontrar otro juguete en la habitación a valiéndose de la información provista por la maqueta. Encontramos que las madres utilizaron estrategias destinadas a explicitar las correspondencias entre objetos y acciones de la maqueta y su referente; también, aludieron al nombre, propiedades, función de los objetos, estrategias destinadas a que el niño identifique objetos representados, sin hacer referencia a la relación simbólica. Los resultados encontrados, en combinación con investigaciones previas, muestran que cuando las madres enseñan la función simbólica de representaciones altamente icónicas, la correspondencia es el camino elegido, mientras que con representaciones más abstractas privilegian la intencionalidad como vía de acceso a la comprensión simbólica.

### Palabras Clave

Símbolos, Estrategias maternas, Instrucción

## Abstract

MATERNAL TUTORING IN CHILDREN'S UNDERSTANDING OF A SYMBOLIC OBJECT

In this research we explore the information that mothers naturally employ when teaching their children the representational function of a scale model. Thirteen mothers and their 2.5-year-old children participated. We employed a small room, its scale-model and a search task in which the mother hid a toy in the scale-model, the child watched the event; then, the child had to find another toy in the room using the information provided by the scale-model. We examined the type of strategies mothers used to guide the search. We found that mothers used correspondences, that is, strategies aimed at making explicit the parallelisms between objects and events in both spaces. Also, they referred to name, properties, function of the objects: strategies aimed at the identification of the objects, but without mentioning the symbol-referent relation. The results, combined with previous research, show that when mothers teach the symbolic function of highly iconic representations, correspondence is the chosen path, while working with more abstract representations intentionally is the favorite route to symbolic understanding.

### Key Words

Symbols, Maternal strategies, Instruction

## Introducción

Una de las dimensiones más significativas de este aprendizaje cultural consiste en la instrucción que desde muy pequeños los niños reciben de los adultos de su entorno, en las interacciones cotidianas que se producen naturalmente en los hogares; por ejemplo, durante la alimentación, el juego, la lectura, los adultos enseñan a los niños conocimientos y habilidades (Csibra & Gergely, 2009). La comprensión, producción y uso de símbolos es una de las habilidades cognitivas más relevantes que los niños deben aprender para un eficaz desenvolvimiento en la cultura (Vygotsky, 1978). Los niños comienzan a aprender los significados y usos de diferentes sistemas y objetos simbólicos desde muy temprano en el seno de las interacciones sociales.

Los objetos, como gráficos, videos, réplicas, son una clase particular de símbolos que se caracterizan por poseer una dimensión material además de su dimensión simbólica representativa. Es decir, son objetos físicos, y al mismo tiempo símbolos de las entidades que representan; en este sentido poseen una *naturaleza doble* (DeLoache, 1987, 2004), para comprenderlos y utilizarlos se necesita de la representación mental de ambas facetas de su realidad: sus características concretas y su relación abstracta con lo que representan. Para los niños pequeños es muy difícil mantener en la mente ambas representaciones simultáneamente y realizar inferencias de una a la otra.

En el presente trabajo informamos los primeros resultados de un proyecto que estamos llevando a cabo en el que investigamos la tutoría materna en la comprensión de la función de representación de un objeto simbólico.

Las maquetas son representaciones espaciales tridimensionales generalmente con un alto grado de similitud física con respecto a su referente. Si bien son símbolos sumamente icónicos y, para los adultos, transparentes, no son fáciles de comprender para los niños pequeños a quienes les resulta difícil apreciar la relación simbólica entre una maqueta y el espacio que representa.

DeLoache (1987, 1995) reportó un cambio rápido en el desarrollo de la comprensión simbólica temprana de maquetas. Empleando una tarea de búsqueda observó que a los 2 años y medio los niños no lograban inferir la localización de un juguete de mayor tamaño en la habitación real. Seis meses más tarde, sin embargo, a los 3, los niños resolvían la tarea utilizando la maqueta como fuente de información acerca de la localización del juguete, es decir, como representación de la habitación.

Dentro de este modelo, numerosas estudios han identificado múltiples

factores que interactúan facilitando u obstaculizando la comprensión simbólica, como la edad con los cambios evolutivos aparejados, la experiencia con símbolos, la similitud física símbolo-referente y la instrucción. Por ejemplo, se ha demostrado que si a los niños se les brinda información acerca de la relación simbólica entre una maqueta y el espacio que representa (escala 1:17), a los 3 años son exitosos en la tarea de búsqueda, mientras que si se retira esa información los niños fallan hasta por lo menos los 5 años de edad. Cuando la similitud física se aumenta disminuyendo la escala (de 1:17 a 1:2), los niños logran captar la naturaleza simbólica de la maqueta por sí solos, a los 3 años y con instrucciones a los 2 años y medio de edad (DeLoache, Peralta & Anderson, 1999; Peralta & Salsa, 2003).

Específicamente en cuanto a la instrucción, si bien numerosas investigaciones aportan una sólida evidencia acerca de cómo los padres regulan la exposición y el aprendizaje de sus niños en una serie de dominios (por ej., Gauvain, De la Ossa & Hurtado-Ortiz, 2001; Ninio & Bruner, 1978; Peralta, 1995, 1997; Szechter & Liben, 2004), no existen antecedentes directos acerca de la investigación del rol de la función tutorial materna en el desarrollo de la comprensión de objetos simbólicos. Además, en las investigaciones que han estudiado el rol de la instrucción en la comprensión infantil de un objeto simbólico, era el experimentador/a quien guiaba al niño en la tarea. Las características de la instrucción materna en este campo, es un área casi inexplorada.

Un antecedente inmediato que se inscribe en esta línea constituye el trabajo realizado por Maita & Peralta (2012), quienes examinaron el tipo de estrategias que emplean las madres al andamiar la comprensión simbólica de un mapa. La tarea consistía en que las madres utilizaban un mapa sencillo de una habitación para guiar al niño en una tarea de búsqueda. Los resultados indicaron que las estrategias más empleadas fueron el establecimiento de correspondencias mapa-habitación y la información sobre la intención atribuida al mapa en la tarea: ser fuente de información. Correspondencia e intencionalidad fueron descritas como vías de acceso hacia la comprensión temprana de objetos simbólicos por (Salsa & Peralta, 2007).

A los fines de investigar la tutoría materna en la comprensión de un modelo a escala o maqueta en el presente trabajo también nos valimos de una situación de interacción en la que la madre guiaba a su niño/a en la utilización de este objeto simbólico como fuente de información para encontrar un juguete escondido en un espacio mayor.

## Metodología

**Participantes.** Trece parejas de madres con sus niños de 2 años y medio de edad ( $M= 30$  meses,  $DS= \pm 1$  mes). La edad de los niños fue definida teniendo en cuenta que a esta edad los niños no comprenden espontáneamente la relación simbólica entre un espacio y su maqueta de escala similar (DeLoache, Peralta & Anderson, 1999; Peralta & Salsa, 2003), por lo que necesitan de la instrucción. Las parejas fueron contactadas a través de una base de datos de padres que manifestaron su deseo de participar en las investigaciones del equipo. También se contactaron participantes por medio de establecimientos educativos, contándose con el consentimiento informado de las madres y de los establecimientos. De acuerdo a los datos suministrados por las instituciones y por una entrevista a las madres, el nivel socio económico de los participantes puede considerarse como medio.

**Materiales.** Se utilizaron dos espacios de escala similar (1:2): una

habitación pequeña (100cm de alto x 80cm de profundidad x 70cm de ancho) una maqueta de la misma (50x40x35cm) amueblados como un dormitorio. Cada espacio contaba con una cama, una caja, un armario, un canasto, y unos almohadones. Los muebles servían como escondites. La habitación y su maqueta se ubicaron respetando la misma orientación. Los objetos a esconder fueron dos muñecas iguales excepto por el tamaño.

**Procedimiento.** Utilizamos una versión de la tarea clásica de búsqueda diseñada por DeLoache (1987). La madre escondía la muñeca más grande en la habitación sin ser observada por el niño; luego escondía la de menor tamaño en el lugar correspondiente en la maqueta, esta vez a la vista del niño. A continuación, la madre debía ayudar al niño a que utilizara la información provista por la maqueta para encontrar la muñeca en la habitación. No se dio consigna alguna a las madres, sólo se les explicó la tarea y se les dijo que podían estructurarla como ellas quisieran. Realizamos observaciones sistemáticas seminaturalísticas de las interacciones, las mismas fueron registradas en video y audio. Los datos obtenidos se transcribieron a protocolos. A partir de los protocolos elaboramos un sistema de códigos con el propósito de captar y codificar las estrategias maternas.

**Sistema de codificación.** Se codificaron intervenciones de la madre y las respuestas del niño. Una intervención *materna* se definió como una verbalización destinada a: 1- brindar información sobre la relación maqueta-habitación, 2- intentar que el niño identifique los objetos representados, pero sin hacer alusión directa relación simbólica. Con respecto al niño, se codificaron las respuestas como correctas o incorrectas. Todas las categorías de análisis fueron excluyentes y discriminantes.

Los datos obtenidos fueron codificados por dos personas en forma independiente. Una codificó la totalidad mientras que la segunda el 50% de los protocolos seleccionados al azar. El nivel de acuerdo fue del 95% ( $K$  de Cohen .95). Los pocos desacuerdos fueron resueltos luego de un intercambio.

## Descripción de las categorías

1. Estrategias maternas destinadas a explicitar la relación símbolo-referente.

1.1- *Correspondencia*, la madre establece conexiones entre los objetos y acciones en ambos espacios, por ej.: “¿Viste donde escondimos la chiquita? Ahí escondió mamá la grande, búscala en el mismo lugar donde escondí la chiquita”.

1.2- *Intencionalidad*, la madre hace explícita la función atribuida a la maqueta en la tarea, esto es; ser fuente de información acerca del espacio representado, útil para resolver la tarea. Por ej., “tenés que mirar acá (maqueta) y después tenés que buscar ahí (habitación)”.

2. Estrategias destinadas a que el niño identifique los objetos representados, pero sin hacer referencia directa a la relación simbólica.

2.1- *Nombre*: nombra los objetos de la maqueta o del espacio de búsqueda. Por ej.: “En el canastito” “Debajo de los almohadones”.

2.2- *Perceptual*: menciona las características físicas de los objetos de la maqueta o del espacio de búsqueda. Por ej.: “Tiene una telita azul” “Vamos a buscar en la casa un lugar que tenga una puertita”.

2.3- *Función*: describe las funciones de los objetos de la maqueta o del espacio de búsqueda. Por ej. “La voy a esconder en un lugar donde mamá guarda la ropa”, “La voy a esconder en un lugar donde dormimos”.

## Resultados

El análisis de las intervenciones maternas indicó que para guiar la búsqueda de los niños las madres utilizaron ambos tipos de estrategias. Por un lado utilizaron estrategias orientadas a establecer la conexión simbólica maqueta-habitación; dentro de este tipo de estrategias, la mayoritariamente utilizada fue la correspondencia (46%), no así la intencionalidad (7%). Por otro, emplearon estrategias destinadas a brindar información sobre la localización del escondite, sin aludir a la relación directa símbolo-referente. En relación a estas últimas, las madres frecuentemente nombraban el lugar mientras escondían el juguete o luego de esconderlo (26%). También apelaron a estrategias más indirectas aludiendo a la función de los objetos (16%) y, en menor medida, a sus características perceptuales (5%).

Cabe destacar, también, que cuando observaban que el niño no lograba comprender la relación símbolo referente y encontrar el objeto, cambiaban y adecuaban sus estrategias por otras que posiblemente consideraban más fáciles de comprender por el niño. Por ej., la madre hacía referencia al escondite nombrándolo "fíjate en la cama", ante la respuesta incorrecta del niño cambiaba de estrategia utilizando correspondencia, "está en el mismo lugar donde escondimos la chiquitita".

Los niños, por su parte, respondieron correctamente a las guías maternas en un 80%, lo que indicaría que las estrategias maternas fueron apropiadas y efectivas. Muchas de sus búsquedas incorrectas consistían en errores perseverativos. Este error es muy común en este tipo de pruebas (O'Sullivan, Mitchell & Daehler, 2001; Sharon & DeLoache, 2003) y se encuentra relacionado con una falla en la inhibición de la representación del escondite anterior que el niño guarda en la memoria. En algunos casos estos errores fueron autocorregidos, el niño se daba cuenta en de que el lugar era incorrecto y rápidamente modificaba su búsqueda; en estos casos se contabilizaba la respuesta como correcta.

## Discusión

Los resultados encontrados indican que las madres a la hora de enseñar la función de un objeto simbólico utilizan diversas estrategias para guiar la comprensión simbólica.

Como ha sido demostrado, tanto la correspondencia como la intencionalidad son dos vías de acceso hacia la comprensión de objetos simbólicos (Bloom & Markson, 1998; Salsa & Peralta, 2007). Las madres del presente estudio utilizaron la correspondencia, no así la intencionalidad; a diferencia de lo observado por Maita y Peralta (2012) donde las madres utilizaron ambos tipos de estrategias para guiar a sus niños en la comprensión y utilización de un mapa. Los resultados de ambos estudios sugieren que con representaciones altamente icónicas (maqueta), la correspondencia es el camino elegido por las madres como vía de acceso a la comprensión simbólica; mientras que con representaciones más abstractas (mapa), también se valen de la intencionalidad.

Cabe destacar, también, que una estrategia muy utilizada fue el nombre. La eficacia de este tipo de estrategia sobre la ejecución simbólica infantil ha sido señalada en estudios sobre comprensión infantil de objetos simbólicos (Homer & Nelson, 2009; Callaghan, 2000), cuando los niños conocen el nombre de un objeto pueden vincular la representación lingüística del mismo con su referente.

En la presente investigación los objetos que servían como escondites eran conocidos por los niños, en este sentido el nombrar los objetos pudo haber promovido la activación de la representación lingüística, lo que facilitó la conexión simbólica. Probablemente, la observación materna del impacto favorable de estas estrategias (correspondencia y nombre) en el desempeño infantil en la tarea, pudo haber contribuido, a su vez, a su mayor utilización.

Por otro lado, las madres utilizaron, en menor medida, estrategias basadas en las propiedades y la función de los objetos. Podría pensarse que no las utilizaron porque, al ser más indirectas, serían más difíciles y menos efectivas para andamiar la comprensión simbólica infantil.

Los resultados encontrados, en su conjunto, nos llevan a pensar que las madres desplegaron un conocimiento intuitivo sobre el tipo de información que promueve el acceso a la comprensión simbólica. Desde una perspectiva general esta investigación aporta al estudio del rol de la interacción social en el desarrollo cognitivo, particularmente en cuanto a las estrategias o "pedagogía natural" (Csibra & Gergely, 2009, 2011) que utilizan los adultos para guiar la adquisición de conocimientos en la infancia. Investigaciones futuras podrían orientarse a aplicar los resultados de este tipo de investigaciones a la educación temprana.

## Bibliografía

- Bloom, P., & Markson, L. (1998). Intention and analogy in children's naming of pictorial representations. *Psychological Science*, 9, 200-204.
- Callaghan, T. C. (2000). Factors affecting children's graphic symbol use in the third year: language, similarity and iconicity. *Cognitive Development*, 15, 185-214.
- Csibra, C., & Gergely, G. (2009). Natural pedagogy. *Trends in Cognitive Science*, 13, 148-153.
- Csibra, C., & Gergely, G. (2011). Natural pedagogy as evolutionary adaptation. *Philosophical Transactions of the Royal Society B*, 366, 1149-1157.
- DeLoache, J. S. (1987). Rapid change in the symbolic functioning of very young children. *Science*, 238, 1556-1557.
- DeLoache, J. S. (1995). Early understanding and use of symbols: The model model. *Current Directions in Psychological Science*, 4, 109-113.
- DeLoache, J. S. (2004). Becoming symbol-minded. *Trends in Cognitive Sciences*, 8, 66-70.
- DeLoache, J. S., Peralta, O. A. & Anderson, K. (1999). Multiple factors in early symbol use: instructions, similarity, and age in understanding a symbol-referent relation. *Cognitive Development*, 14, 299-312.
- Gauvain, M., De la Ossa, J.L. & Hurtado- Ortiz, M. T. (2001). Parental guidance as children learn to use cultural tools. The case of pictorial plans. *Cognitive Development*, 16, 551-575.
- Homer, B. D & Nelson, K. (2009). Naming facilitates young children's understanding of scale models: Language and the development of symbolic understanding. *Journal of Cognition and Development*, 10(1-2), 115-134.
- Maita, M. & Peralta, O. (2012). Estrategias maternas de enseñanza de la función simbólica de un objeto. *Cultura y Educación*, 24( 3)).
- Ninio, A. & Bruner, J. (1978). The achievement and antecedents of labeling. *Journal of Child Language*, 5, 1-15.
- Peralta, O. A. (1995). Developmental changes and socioeconomic differences in mother-infant picturebook reading. *European Journal of Psychology of Education*, 10, 261-272.
- Peralta, O. A. (1997). Estilos de interacción cognitiva materno-infantil en una situación de resolución de problemas en función del nivel socioeconómico y de la edad del niño". *Infancia y Aprendizaje*, 80, 85-90.
- Peralta, O. A. & Salsa, A. M. (2003). Instruction in early comprehension and use of a symbol-referent relation. *Cognitive Development*, 18 (2), 269-284.
- Salsa, A. M. & Peralta, O. A. (2007). Routes to Symbolization: Intentionality and Correspondence in Early Understanding of Pictures. *Journal of Cogni-*

tion and Development, 8 (1), 79-92.

Szetcher, L. & Liben, S. (2004). Parental guidance in preschoolers understanding of spacial-graphic representations. *Child Development*, 75, 869-885.

Tomasello, M. (1999). The cultural ecology of young children's interactions with objects and artifacts. En E. Winograd, R. Fivush, y W. Hirst (Eds.), *Ecological approaches to cognition: Essays in honor of Ulric Neisser* (pp. 153-170). Mahawah, N.J.: Erlbaum.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cole, M.; John-Steiner, S., y Souberman, E. (Compiladores y traductores). Cambridge, MA: Harvard University Press.