

EL USO DE CONECTORES EN RELATOS INFANTILES DE FICCIÓN. DIFERENCIAS SEGÚN EL CONTEXTO INTERACCIONAL DE PRODUCCIÓN

FLORENCIA ALAM Y CELIA RENATA ROSEMBERG*

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina

RESUMEN: El presente trabajo tiene por objeto analizar comparativamente el empleo de conectores en relatos de ficción producidos por niños de 4 años en tres condiciones: interacción con un niño de igual edad, interacción con un niño mayor y desempeño individual. Los relatos, elicitados a partir de una secuencia de imágenes, fueron video-filmados y luego transcritos. El corpus incluye 99 relatos, 33 producidos en cada condición. Los niños viven en barrios urbano-marginados de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. El análisis atiende a la frecuencia de aparición de los conectores aditivos, temporales, causales y adversativos producidos por los niños pequeños. En las condiciones de interacción se realiza un análisis cualitativo de la construcción interaccional de los relatos. Los resultados mostraron una mayor frecuencia de uso de conectores aditivos y adversativos en la interacción con un par, y una mayor frecuencia de conectores causales en la interacción con un niño mayor. El análisis cualitativo permitió dar cuenta de estas diferencias en función de las características que adopta cada contexto de producción.

PALABRAS CLAVE: relatos de ficción, interacción entre niños, conectores, construccional interaccional.

*THE USE OF CONNECTORS IN CHILDREN'S FICTIONAL ACCOUNTS.
DIFFERENCES DEPENDING ON THE INTERACTIONAL CONTEXT OF PRODUCTION*

ABSTRACT: The present work aims to analyze and compare the use of connectors in fictional accounts produced by 4 year-old children in three conditions: interaction with a same age child, interaction with an older child and individual performance. The stories were elicited using an image sequence. Then, they were video-filmed and transcribed. The corpus includes 99 stories, 33 produced in each condition. The children live in urban marginalized neighborhoods in Buenos Aires Province, Argentina. The analysis focuses on to the frequency of additive, temporal, causal,

* Para correspondencia, dirigirse a Florencia Alam (florenciaalam@gmail.com) o Celia Renata Rosemberg (crosem@hotmail.com), Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología, Matemática y Experimental (CIIPME), Tte. Gral. J.D. Perón 2158, CABA, Argentina.

and adversarial connectors produced by the young children. A qualitative analysis of the accounts interactional construction was done in the interaction conditions. Results showed a higher frequency of additives and adversative connectors in the interaction with a peer, and a higher frequency of causal connectors in the interaction with an older child. The qualitative analysis allowed to account for these differences in terms of the features that each production context adopts.

KEY WORDS: fictional accounts, interactions between children, connectors, interactional construction.

Recibido: mayo de 2013

Aceptado: julio de 2013

1. INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo se analizan relatos de ficción producidos por niños de 4 años en tres condiciones –interacción con un niño de igual edad, interacción con un niño mayor y desempeño individual– con el objeto de identificar y describir diferencias y similitudes en el empleo de los conectores en los relatos según el contexto de producción. Dicho análisis se fundamenta en una perspectiva que asume la interrelación entre la cognición, el lenguaje y el contexto social (Bruner 1986; Nelson 1996, 2007; Vygotsky 1978).

En el marco de esta perspectiva algunas investigaciones han resaltado el impacto de la interacción con los adultos en las narrativas producidas por los niños (Fivush y Haden 2005; Hudson 1990; Rosemberg y Manrique 2007, entre muchos otros). Sin embargo, en estos trabajos no se atendió al impacto que en el desempeño infantil podía tener la interacción con otros niños. En este sentido, la relevancia de analizar la producción de narrativas en la interacción con niños de igual y de diferente edad se pone de manifiesto cuando se atiende a los resultados de investigaciones previas sobre el aprendizaje infantil en grupos indígenas y urbano-marginados (Rogoff 1993; Stein y Rosemberg 2012; Rosemberg, Stein y Alam 2013) que mostraron que en estos contextos culturales el aprendizaje y el desarrollo infantil se produce a partir de la participación de los pequeños en situaciones de interacción con niños de distintas edades.

En el presente trabajo se analiza si la interacción con un niño de la misma edad o con un niño mayor conlleva diferencias en el uso de los conectores cuando niños de 4 años de edad producen relatos de ficción a partir de secuencias de imágenes. Asimismo, se analiza el proceso de construcción interaccional que da lugar a la elaboración de los relatos (Goodwin 2007).

2. INVESTIGACIONES ANTECEDENTES

Desde la psicología sociocultural una serie de trabajos atendieron a las interacciones entre niños (Coll 1991; Fawcett y Garton 2005; Forman y Cazden 1984; Mashburn, Justice, Downer y Pianta 2009, entre otros). Estos trabajos postulan que el desarrollo

ocurre a través de la colaboración. En este sentido sostienen que es posible pensar estas situaciones a partir del concepto de zona de desarrollo próximo (Vygotsky 1978). En efecto, se trata de problemas que los niños no pueden resolver por sí mismos en determinado momento pero lo pueden hacer con la ayuda de otro.

La mayoría de las investigaciones se focalizaron en la interacción y en la forma de colaboración que se produce durante la resolución del problema. Los trabajos toman como objeto de estudio tanto tareas cognitivas desarrolladas por niños de igual edad en el marco de interacciones colaborativas (Forman y Cazden 1984; Guberman y Saxe 2000; Ogden 2000, entre otros) como los procesos de tutoría que se producen cuando sujetos de diferente edad o experticia interactúan para resolver conjuntamente una tarea (Azmitia 1988; Chi y Roy 2010; Fawcett y Garton 2005; Kronqvist 2008; Verba 1998, entre otros).

Las investigaciones, llevadas a cabo con metodologías cuasiexperimentales, muestran, en su mayoría, un mayor desarrollo en los niños cuando resuelven las tareas en situaciones de interacción que cuando lo hacen de forma individual. Sin embargo, en general coinciden en que para que la colaboración sea efectiva es necesario considerar una serie de factores que intervienen: la capacidad de persuasión del compañero más capaz, la importancia de la retroalimentación para corregir sus respuestas (Tudge, Winterhoff y Hogan 1996), la responsabilidad compartida (Gauvain y Rogoff 1989), una relación previa entre los participantes (Ogden 2000) y la importancia de la interacción verbal (Fawcett y Garton 2005).

Por su parte, los trabajos que compararon las interacciones colaborativas –misma experticia para resolver un problema– con las interacciones tutoriales –diferente experticia– señalaron que los niños obtuvieron mejores resultados cuando interactuaron con un niño-tutor que cuando lo hicieron con un niño-par (Tudge, Winterhoff y Hogan 1996). Asimismo, estos trabajos señalaron que las diferencias más notorias se registraron en los casos en los que el niño-aprendiz aceptaba, y no simplemente estaba expuesto, al razonamiento que exponía el tutor.

En su mayoría, estos trabajos se focalizaron en el impacto que las interacciones podían tener sobre el desarrollo y el desempeño. Aun cuando en muchas de estas investigaciones las tareas conllevan intercambios verbales entre los niños para arribar a la resolución, no se analizó 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.

Por su parte, las investigaciones que desde una perspectiva interaccional y discursiva han analizado los modos de negociación que despliegan los niños en las interacciones con sus pares se han centrado en interacciones entre niños de la misma edad en el contexto escolar (García Sánchez 2010; Sánchez Loyo 2002; Unamuno 2008), o se han focalizado en la construcción de la cultura de pares (Hamo y Blum-Kulka 2007; M. H. Goodwin 2008; M. H. Goodwin y Kyrtzisz 2012). En ninguno de estos casos se han analizado las interacciones entre niños de distintas edades en la construcción narrativa.

Las habilidades que permiten construir una narrativa compleja se desarrollan como producto de la organización cognitiva y lingüística propia del ser humano, pero también como resultado de los modelos culturales que se expresan a través de formas lingüísticas y de la interacción social (Nelson 1996, 2007). En este sentido, los estudios sobre el impacto de la intervención del adulto en las narrativas infantiles (Fivush y Haden 2005; Hudson 1990, 2006; Reese 2002; Rosemberg y Manrique 2007, entre otros) mostraron que los adultos utilizan estrategias para andamiar la producción de las narraciones infantiles, ayudándolos a organizar los relatos causal y temporalmente, como así también a construir evaluaciones en relación con el evento narrado.

Las investigaciones sobre el desarrollo narrativo han destacado la importancia del estudio de los conectores en la construcción del relato (Nelson 1996; Tomasello 2003). Una serie de estudios que analizaron el uso de los conectores en relatos de niños pequeños categorizaron los conectores en 4 tipos: aditivos, temporales, causales y adversativos (Plana, Silva y Borzone 2011; Shapiro y Hudson 1991; Vion y Colas 2005).

Los trabajos que estudiaron la adquisición de los conectores señalaron que se trata de un proceso gradual, los niños comienzan usando los conectores aditivos, luego los temporales, y por último, los causales y adversativos (McCabe y Peterson 1991; Tomasello 2003). Sin embargo, como señalaron Levy y Nelson (1994) los niños comienzan a utilizar los conectores causales y adversativos antes de tener un conocimiento completo de los mismos, ya que utilizan los términos de forma pragmático discursiva y no semántica.

McCabe y Peterson (1991) sostienen que el conector “y” es el más utilizado por los niños. A diferencia de la mayoría de los conectores, este conector es altamente versátil en términos de los significados que puede codificar. Se ha registrado el uso del conector “y” como coordinante, para establecer relaciones temporales secuenciales, para marcar relaciones causales, así como relaciones adversativas (Eisenberg 1980; Peterson y McCabe 1987).

Sebastián y Slobin (1994) señalaron diferencias longitudinales en el uso de los conectores temporales. En un estudio con niños hablantes de español de 3 a 9 años analizaron el uso de conectores temporales en relatos orales de ficción elicitados por medio de una serie de imágenes. Los resultados mostraron que mientras que los niños de 4 y 5 años utilizan los marcadores temporales para unir un evento después del otro, los niños de 9 años los utilizan para establecer relaciones temporales entre episodios.

En otro trabajo, Shapiro y Hudson (1991) analizaron la producción de narrativas por niños de 6 y 4 años a partir de dos secuencias de imágenes diferentes: en una se presentaba un problema y su resolución, y en la otra, no. Se observó que los niños utilizaron en mayor medida conectores aditivos. La comparación entre las narraciones en función del tipo de secuencia de imágenes presentada mostró que los niños utilizaron mayor cantidad de conectores adversativos y causales en la versión que presentaba un problema. Estos resultados sugieren que los niños identifican que el uso de determinados tipos de conectores, en este caso los causales y adversativos, se relacionan con determinadas categorías narrativas, la presentación de un conflicto y su posterior resolución.

Vion y Colas (2005) realizaron un estudio en el que compararon los conectores utilizados por niños franceses de 7 a 11 años en relatos producidos en dos condiciones distintas: en una, los niños podían mirar todas las imágenes de forma simultánea y, en la otra, las veían consecutivamente a medida que iban narrando. Los resultados mostraron que los niños de 11 años utilizaban mayor cantidad de conectores causales que los niños de 7 años, y a su vez, esta diferencia se incrementaba en la condición en la que veían las imágenes simultáneamente. Los conectores adversativos también mostraron diferencias entre las edades a favor de los niños mayores. A diferencia de los conectores causales, no se encontraron diferencias en función de la condición, los niños utilizaban el conector cuando se presentaba un obstáculo, sin importar si las imágenes eran vistas de forma simultánea o consecutiva.

Vion y Colas (2005) sostienen que el conector adversativo establece una relación de oposición entre dos eventos o estados presentes en relatos producidos en situaciones individuales. Al no analizar relatos producidos en situaciones de interacción, el análisis que realizan estos investigadores no contempla las relaciones que el conector puede establecer con las intervenciones de sus interlocutores. Sin embargo, otros estudios realizados sobre la argumentación en niños en contextos interaccionales (Migdalek, en preparación) sostienen que en las situaciones de disputa el conector “pero” puede marcar también una relación de oposición con los turnos previos de sus interlocutores.

Hayes y Casey (2002) compararon la producción de un relato de ficción realizado de forma individual o en diadas integradas por niños de la misma edad, de 3 a 5 años. El entrevistador le mostraba a un niño de forma individual o a una pareja de niños una imagen de un sapo y les solicitaba que contaran una historia que comenzaba con la frase “Había una vez un sapo”. A medida que los niños narraban, el entrevistador escribía en una pizarra el relato. Los resultados mostraron que las diadas utilizaban una mayor cantidad de conectores, en particular de tipo aditivo. Sin embargo, el mayor uso de conectores no implicaba en todos los casos una relación coherente entre los enunciados conectados. En cambio, los niños que relataron de forma individual utilizaron menor cantidad de conectores pero sus relatos contenían un porcentaje más alto de enunciados conectados lógicamente. El análisis de los relatos mostró que en la condición de interacción, en ocasiones, cada niño narraba un cuento distinto. A partir de ello, Hayes y Casey concluyen que los niños a esta edad tienen dificultades para coordinar enunciados sucesivos con otro niño.

3. METODOLOGÍA

3.1. *Corpus*

El corpus de datos analizado incluye 99 relatos elicitados a un grupo de 33 niños (niños foco) de sala de 4 años de jardín de infantes en tres condiciones: interacción con un niño de 12 años, interacción con un par y en una situación individual. Para las situaciones de interacción se conformaron, por una parte, 33 parejas entre los niños foco y un grupo de niños de 12 años que concurren a la misma escuela, y

por otra parte, 33 parejas entre los niños foco y otro grupo de 33 niños de 4 años pertenecientes a la misma institución. La conformación de cada una de las parejas se realizó al azar.

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 (Rosemberg y Alam 2009 - en curso). Debido a ello, los niños pequeños y los niños mayores, que interactuaron con ellos para producir las narraciones, se conocían previamente a la situación de elicitación de la narrativa en colaboración.

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.

3.2. *Materiales*

Las narrativas se elicitaban a partir de secuencias de imágenes que recuperaban el contexto de un evento al que los niños habían asistido conjuntamente. Se seleccionó esta tarea porque como han mostrado otros trabajos (Shapiro y Hudson 1991) el soporte de una secuencia de imágenes facilita la producción de narrativas ficcionales por parte de niños pequeños.

En la condición de interacción con un niño mayor, la secuencia de ilustraciones cuenta la historia de dos niños, uno grande y otro pequeño, que van de visita a un museo. 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.

Por su parte, en la condición de interacción con un niño de la misma edad la secuencia de imágenes relata la visita de un niño a un zoológico. En el zoológico, el niño va a ver un mono. Después de ver el mono, el niño se da vuelta con la intención de dirigirse a otro lado, el mono se acerca y le saca de la mochila una banana. El niño se da cuenta y decide recuperar su banana. Entonces, se saca la mochila y se mete en la jaula del mono. El mono se escapa trepando a un árbol, y el niño lo persigue. Finalmente, el niño llega hasta donde está el mono y se sientan juntos en una rama del árbol a compartir la banana.

Por último, en la condición independiente, la secuencia de ilustraciones presenta a una niña que va a una fiesta llevando una torta para compartir con sus amigos. La niña deja la torta en la mesa y se va. Aparece luego un perro que se come la torta. La niña vuelve y al ver que el perro se comió la torta se pone a llorar. Llega, entonces, una niña mayor con otra torta y se la ofrece a la niña pequeña. Finalmente, las niñas comparten la torta.

Cabe señalar que las temáticas que constituían el contenido de las secuencias de imágenes eran igualmente familiares para los niños, ya que todos habían participado en el jardín de infantes de una visita al museo, de una visita al zoológico y de una fiesta.

Las secuencias de ilustraciones se presentan en el Anexo 1.

3.3. Obtención y transcripción de la información empírica

Las narraciones fueron video grabadas en entrevistas individuales, en el caso de las narrativas individuales, y en entrevistas en parejas, en el caso de las narrativas en interacción, en un aula tranquila de la escuela asignada a tal fin. La entrevistadora colocaba a la vista de los niños una cámara fija, les entregaba las imágenes y se retiraba de la sala para que los niños pudieran preparar su relato. Una vez que la llamaban, la entrevistadora escuchaba el relato con las imágenes a la vista tanto de los niños como de la entrevistadora, sin realizar preguntas.

Se realizó una transcripción literal de los archivos de audio. Los registros fueron complementados con la información del contexto situacional y comportamientos no verbales registrados en los videos. Las transcripciones fueron realizadas siguiendo las convenciones descritas en el Anexo 2.

3.4. Análisis de la información

El análisis se realiza mediante una combinación de procedimientos cuantitativos y cualitativos.

En primer lugar, se atendió a la frecuencia de aparición de los conectores aditivos, temporales, causales y adversativos. Los conectores se definieron en función de su forma y no del uso semántico que los niños hacían de ellos. Se consideraron los siguientes conectores:

- 1) Aditivos: Se consideró que los niños utilizaban un conector aditivo cuando unían a través del conector “y” eventos o estados. No se consideraron los usos que conectaban participantes.
- 2) Temporales: Se consideraron temporales los siguientes conectores: “después”, “y después”, “cuando”, “entonces”, “luego”. Si los niños utilizaban “y después” se contabilizó como un solo conector temporal.
- 3) Adversativos: Se consideraron adversativos los siguientes conectores: “pero”, “sin embargo”.
- 4) Causales: Se consideró causal el conector “porque”

Se analizó cuantitativamente el empleo de los conectores en el corpus de relatos. Se identificaron las diferencias entre los conectores utilizados en cada condición y se emplearon procedimientos estadísticos para establecer la significatividad de estas diferencias.

A continuación, en las condiciones de interacción se emplearon herramientas del análisis conversacional (Gardner y Forrester 2010; Goodwin 2000; Sacks, Schegloff

y Jefferson 1974) con el fin de analizar cualitativamente la construcción interaccional de los relatos y su incidencia en el uso de los conectores.

4. RESULTADOS

Los resultados del análisis cuantitativo pusieron de manifiesto diferencias en los conectores empleados en cada una de las condiciones.

En primer lugar se presentan los resultados de la comparación entre los tipos de conectores –aditivos, temporales, causales y adversativos– en cada condición. Se empleó la prueba no paramétrica de Friedman, porque no fue posible asumir la normalidad de la muestra.

Tabla 1: Tipos de conectores empleados en la condición de interacción con un niño mayor

	Aditivos	Temporales	Causales	Adversativos
Media	1,9	1,27	0,51	0
Mediana	1	0	0	0
DE	2,09	1,94	0,71	0

Como se muestra en la tabla 1, en la condición de interacción con un niño mayor los niños utilizan en mayor medida conectores aditivos (1,9), en segundo lugar, temporales (1,27), y luego, conectores causales (0,51). No se registraron conectores adversativos. La prueba de Friedman mostró que estas diferencias son estadísticamente significativas ($\chi^2_{(3)} = 35,32$, $p < ,001$). Al emplear la prueba de Wilcoxon como medida post-hoc, corrigiendo el nivel de significación de acuerdo con la corrección de Bonferroni, se encontró que existían diferencias estadísticamente significativas entre los conectores aditivos y causales ($p < ,01$), entre los aditivos y los adversativos ($p < ,01$), así como entre los adversativos y temporales ($p < ,01$) y entre los adversativos y los causales ($p < ,01$). Sin embargo, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre el uso de conectores temporales y aditivos ($p = ,209$), como así tampoco entre temporales y causales ($p = ,07$).

Tabla 2: Tipos de conectores empleados en la condición de interacción con un niño de igual edad

	Aditivos	Temporales	Causales	Adversativos
Media	3,42	1,06	0,03	0,27
Mediana	3	1	0	0
DE	3,08	1,88	0,17	0,80

Tal como se pone de manifiesto en la tabla 2, en la condición de interacción con un niño de la misma edad, los niños utilizan, al igual que cuando narran con un niño de 12 años, mayor cantidad de conectores aditivos (3,42), seguido por conectores temporales (1,06) y en menor medida, adversativos (0,27) y causales (0,03). Al aplicar la prueba de Friedman se encontró que estas diferencias eran estadísticamente significativas ($\chi^2_{(3)} = 56,287, p < ,001$). Se aplicó luego la prueba de Wilcoxon como medida post-hoc, corrigiendo el nivel de significación de acuerdo con la corrección de Bonferroni. Este análisis mostró que, a diferencia de lo observado en la condición de interacción con un niño mayor, en la interacción con un niño de igual edad las diferencias entre los conectores aditivos y temporales ($p < ,05$) y entre los temporales y los causales ($p < ,01$) son estadísticamente significativas. Asimismo, mostró diferencias estadísticamente significativas entre conectores aditivos y causales ($p < ,01$), entre aditivos y adversativos ($p < ,01$) y entre temporales y adversativos ($p < ,01$). En esta condición no se detectaron diferencias significativas entre el uso de conectores adversativos y causales ($p = ,08$).

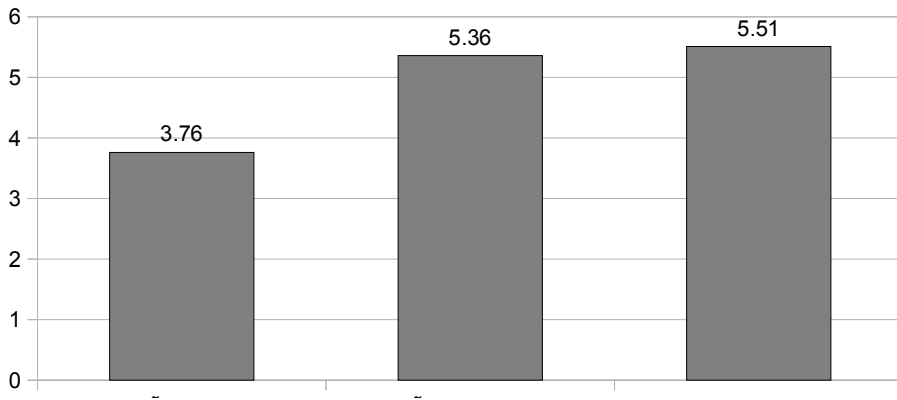
Tabla 3: Tipos de conectores empleados en la condición individual

	Aditivos	Temporales	Causales	Adversativos
Media	2,93	2,39	0,12	0,06
Mediana	2	2	0	0
DE	3,22	2,01	0,33	0,24

La tabla 3 muestra que en la condición individual, al igual que en las otras dos condiciones, el conector más empleado es el aditivo (2,93), en segundo lugar, los niños en esta condición emplean temporales (2,39), luego causales (0,12) y adversativos (0,06). La prueba Friedman mostró que estas diferencias eran estadísticamente significativas ($\chi^2_{(3)} = 68,94, p < ,001$). Al emplear la prueba de Wilcoxon como medida post-hoc, corrigiendo el nivel de significación de acuerdo con la corrección de Bonferroni, se encontró que existían diferencias estadísticamente significativas entre los conectores aditivos y causales ($p < ,001$), los aditivos y adversativos ($p < ,001$), así como entre los temporales y adversativos ($p < ,001$) y también, a diferencia de lo encontrado en la condición de interacción con un niño mayor, entre los conectores temporales y causales ($p < ,001$). No se encontraron diferencias significativas entre los conectores adversativos y los causales ($p = ,414$). Al igual que en la condición de interacción con un niño mayor, pero a diferencia de lo observado en la condición de interacción con un par, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre el empleo de temporales y aditivos ($p = 5,84$).

A continuación, en el gráfico 1 se presentan los resultados de la comparación entre las condiciones estudiadas en la cantidad total de conectores empleados.

Gráfico 1: Número total de conectores empleados según el contexto de producción: desempeño individual, interacción con un par e interacción con un niño mayor.



Como se muestra en el gráfico 1, los niños emplean mayor cantidad de conectores en la condición independiente (5,51) que cuando interactúan con un niño de la misma edad (5,36) y que cuando interactúan con un niño mayor (3,76). Se empleó la prueba ANOVA de una vía de medidas repetidas. El análisis mostró diferencias estadísticas marginales ($F(2,64) = 3,02$ MSE= 10,36, $p < ,06$). El análisis post-hoc a partir de la prueba de contraste de Bonferroni no mostró diferencias estadísticamente significativas.

Se realizó luego una comparación de los distintos tipos de conectores –aditivos, temporales, causales, adversativos– entre las condiciones. Los resultados se presentan en la tabla 4. Para calcular las diferencias se empleó la prueba no paramétrica de Friedman, porque no era posible asumir la normalidad de la muestra.

Tabla 4: Tipos de conectores empleados según el contexto de producción: desempeño individual, interacción con un par e interacción con un niño mayor

Tipos de conectores	Condiciones								
	Interacción con niño mayor (N = 33)			Interacción con niño de igual edad (N= 33)			Independiente (N= 33)		
	Media	Mediana	DE	Media	Mediana	DE	Media	Mediana	DE
Aditivos ¹	1,9	1	2,09	3,42	3	3,08	2,94	2	3,22
Temporales ²	1,27	0	1,94	1,6	1	1,08	2,39	2	2,01
Causales ³	0,51	0	0,71	0,03	0	0,17	0,12	0	0,33
Adversativos ⁴	0	0	0	0,27	0	0,8	0,06	0	0,24

Como se pone de manifiesto en la tabla 4, los conectores aditivos son utilizados en mayor medida en la condición de interacción con un niño de la misma edad (3,42), en segundo lugar en la condición independiente (2,94) y por último, en interacción con un niño mayor (1,9). Al aplicar la prueba de Friedman se encontró que estas diferencias son estadísticamente significativas ($\chi^2_{(2)} = 6,73$ $p < ,05$). Se utilizó la prueba de Wilcoxon como medida post-hoc, corrigiendo el nivel de significación de acuerdo con la corrección de Bonferroni. Se identificaron diferencias estadísticamente marginales ($p < ,06$) únicamente entre la condición de interacción con un niño de igual edad y la condición de interacción con un niño de mayor edad.

En cuanto a los conectores temporales, la tabla 4 muestra que los niños utilizan este tipo de conectores en mayor medida en la condición independiente (2,39) que en la condición de interacción con un niño de la misma edad (1,6) y que en la condición de interacción con un niño mayor (1,27). El análisis estadístico empleado (prueba Friedman) mostró que estas diferencias son estadísticamente significativas ($\chi^2_{(2)} = 7,53$, $p < ,05$). Al aplicar la prueba de Wilcoxon como medida post-hoc, corrigiendo el nivel de significación de acuerdo con la corrección de Bonferroni, se encontró que existían diferencias estadísticamente significativas únicamente entre la condición individual y la condición de interacción con un niño mayor ($p < ,05$).

Como se muestra en la tabla 4, la comparación del uso de conectores causales mostró que los niños emplean en mayor medida estos conectores cuando interactúan con un niño mayor (0,51) que cuando narran en la condición independiente (0,12) o cuando lo hacen con un niño de igual edad (0,06). Al emplear la prueba Friedman se encontró que estas diferencias son estadísticamente significativas ($\chi^2_{(2)} = 14,62$, $p < ,001$). La prueba de Wilcoxon como medida post-hoc, con la corrección del nivel de significación de Bonferroni, mostró diferencias estadísticamente significativas entre la condición de interacción con un niño mayor y la condición de interacción con un niño de la misma edad ($p < ,01$), así como también entre la condición con un niño mayor y la condición individual ($p < ,05$). No se encontraron diferencias estadísticamente significativas cuando los niños narran en interacción con un par y cuando lo hacen individualmente.

En el caso de los conectores adversativos, la tabla 4 pone de manifiesto que los niños emplean este tipo de conector en mayor medida cuando interactúan con un niño de la misma edad (0,27) que cuando narran en la condición individual (0,03). No se detectaron usos de este tipo de conector en la condición de interacción con un niño mayor. Estas diferencias no son estadísticamente significativas ($\chi^2_{(2)} = 5,43$ $p = ,07$).

El análisis cualitativo de las narrativas producidas en las condiciones de interacción puso de manifiesto que el relato constituye una respuesta contextual a una situación de producción distinta. En efecto, los resultados del análisis de los intercambios producidos en la condición de interacción con el niño de 12 años mostraron que los niños pequeños en muchos casos no necesitaban usar conectores, porque los niños mayores les formulaban preguntas para elicitar el relato por parte del pequeño y al hacerlo empleaban conectores que marcaban la secuencialidad de la narrativa, tal como se observa en el siguiente ejemplo.

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

- 1 ABRIL: **después** pusieron cara de / (0.4) ¿cómo puso la cara?
 2 ALDANA: ((se dibuja una sonrisa en la cara))
 3 ABRIL: de que ya sabía ((pasa la hoja)) ¿y acá qué pasó?
 4 ALDANA: agarró la máscara para asustar al nene
 5 ABRIL: ((pasa la hoja)) y el nene (.) ¿qué le pasó?
 6 ALDANA: se asustó
 7 ABRIL: ((pasa la hoja)) ¿y **luego** quién vino?
 8 ALDANA: la seño profesora
 9 ABRIL: la profesora ¿y qué le dijo?
 10 ALDANA: lo retó
 11 ABRIL: ¿**por qué** lo retó?
 12 ALDANA: **porque** tocó ((señala la máscara))

Como se pone de manifiesto en el ejemplo 1, Abril, la niña mayor, introduce sus elicitaciones con un conector aditivo –turno 3, *¿y acá qué pasó?*; turno 9 *¿y qué le dijo?*– o temporal –turno 1, *después encontraron una sala*; turno 7, *¿y luego quién vino?*– marcando así la secuencialidad del relato. Aldana, la niña pequeña, responde a las preguntas, proporcionando la información necesaria para construir el relato pero no tiene la necesidad de “conectar” las emisiones porque esta conexión ya ha sido proporcionada por su interlocutora. Esto permitiría explicar por qué los niños pequeños utilizan menor cantidad de conectores en los relatos que producen en la condición de interacción con un niño mayor que en las otras dos condiciones, tal como se puso de manifiesto en el gráfico 1.

Otro aspecto que es interesante destacar en el intercambio entre Aldana y Abril es el uso del conector causal “porque” al final del relato. En el turno 11, Abril formula una pregunta –*¿por qué lo retó?*– que conduce a Aldana a explicitar la relación causal entre la acción de “la profesora” y la acción del niño –turno 12, *porque tocó ((señala la máscara))*–. La formulación de preguntas que elicitán en los pequeños el establecimiento de una conexión causal entre eventos podría dar cuenta del hecho de que en la condición de interacción con un niño mayor los niños pequeños utilizan mayor cantidad de conectores casuales que en las otras dos condiciones, tal como se puso de manifiesto en la tabla 4.

En las interacciones entre pares, en cambio, la mayor simetría daba lugar en muchos casos a interacciones colaborativas, en las que los niños construían de forma conjunta el relato. Para hacerlo debían negociar la configuración de la narrativa, tal como se muestra en el ejemplo 2.

Ejemplo 2: Joaquín (4 años) y Priscila (4 años)

- 1 JOAQUÍN: hay dos monos
 2 PRISCILA: había dos monos y una jirafa (.) y un elefante

3 JOAQUÍN: mirá acá hay dos jirafas ((señala las jirafas))

[a PRISCILA]

4 PRISCILA: y había un elefante (.) uno solo ((comienza a levantar la hoja para pasarla))

5 JOAQUÍN: acá hay otro ((señala al elefante))

[a PRISCILA]

6 PRISCILA: NO \ este ((señala de forma repetida el elefante)) es el mismo Joaquín

7 JOAQUÍN: sí **pero** acá hay un montón de varones ((señala a un grupo de niños))

8 PRISCILA: ((se inclina sobre la hoja y mira lo que señala Joaquín))

9 JOAQUÍN: el mono este ((señala al mono)) le quitó la banana al nene

10 ENTREVISTADORA: ¡ah!

11 PRISCILA: sí

12 JOAQUÍN: y estaban compartiendo

13 ((pasan la hoja juntos))

14 JOAQUÍN: ahí mirá ((señala al mono))

15 PRISCILA: el mono tenía mucha hambre de comer bananas

Joaquín y Priscila logran configurar una narrativa colaborativa a través de la manipulación conjunta del material –turno 13, *los niños pasan la hoja juntos*– así como de la atención a las acciones verbales –turno 9, *Joaquín: el mono este ((señala al mono)) le quitó la banana al nene*, turno 11 *Priscila: sí* –y no verbales –turno 7 *Priscila se inclina sobre la hoja y mira lo que señala Joaquín*– que realiza su compañero. La atención al turno precedente les permite a los niños colaborar con información de diversos campos semióticos. Así, mientras Joaquín señala la imagen –turno 14– Priscila aporta la información verbal –turno 15, *el mono tenía mucha hambre de comer bananas*–.

En el intercambio, Joaquín utiliza el conector adversativo “pero” –turno 7 *sí **pero** acá hay un montón de varones*–. El conector no establece una oposición entre los eventos narrados, sino en relación con los turnos precedentes. En este sentido, para poder entender a qué se opone la intervención de Joaquín es necesario analizar la secuencia interaccional. Los niños parecen no ponerse de acuerdo en relación a qué animales hay en la imagen que están describiendo. Priscila nombra una jirafa –turno 2–, a continuación Joaquín señala que son dos –turno 3–. El uso del déictico verbal –*mirá*– y gestual, así como la dirección de la mirada a Priscila muestran que Joaquín atiende a lo que dijo su compañera y la corrige. La niña no discute la afirmación de Joaquín, pero cuando nombra al elefante enfatiza a través de la repetición –*uno solo*– que hay solamente un elefante –turno 4–, estas pistas permitirían mostrar que ella también atiende y responde a las intervenciones del niño.

En el turno 5, Joaquín vuelve a corregir la intervención de Priscila. Esta vez, a través de un énfasis en la negación –marcado en la transcripción por las mayúsculas–, así como de la repetición del gesto déictico que señala al elefante, y del vocativo, Priscila señala una oposición a la intervención de Joaquín. El argumento que Joaquín proporciona a continuación –*pero hay un montón de varones*– no puede considerarse

una oposición en cuanto a la información que provee, ya que no sirve para apoyar su argumento anterior *–hay dos elefantes–*. Es posible pensar entonces que el uso del conector responde a un uso pragmático discursivo, el niño sabe que este conector se utiliza para señalar oposición y lo emplea con este fin, marcar un contraargumento en la disputa, aún cuando se argumenta no resulte “válido”. Es interesante señalar que la niña parecería aceptar este uso ya que en lugar de señalar la falta de relación entre la cantidad de elefantes y la presencia de “los varones”, se inclina en la hoja para ver lo que señala su compañero.

Las interacciones como las de Joaquín y Priscila, en las que los niños recurren al uso del conector adversativo como un modo de negociar la construcción colaborativa, permiten entender la mayor ocurrencia de este conector en las interacciones entre pares; tal como se puso de manifiesto en la tabla 4.

Sin embargo, la simetría entre los pares también podía dar lugar a interacciones competitivas en las que los niños no lograban configurar una narrativa colaborativa sino que uno de los niños intentaba narrar y su compañero lo interrumpía constantemente, tal como se muestra en el ejemplo a continuación.

Ejemplo 3: Diego y Gimena

1 DIEGO: el nene vio al mono viste/ después el mono le sacó la banana de la mochila ((toma la punta de la hoja))

{se le pegan las hojas y no puede pasarlas}

2 GIMENA: este ya lo vi yo

3 DIEGO: ((logra pasar la hoja)) y-

4 GIMENA: ¿por qué ahora no vamos a dibujar y no vamos a hacer nada?

5 ENTREVISTADORA: cómo no van a hacer nada / me están contando un cuento

6 DIEGO: y- ((apoya la cara sobre el puño cerrado))

7 GIMENA: ¿pero por qué esto solo?

8 DIEGO: y-

9 ENTREVISTADORA: vamos a escucharlo a Diego que está contando el cuento

10 GIMENA: sí pero ¿por qué esto solo ?

11 DIEGO: y el mono le sacó al nene la banana

12 ENTREVISTADORA: porque hoy es esto solo (.) dale

13 DIEGO: y el mono se colgó con la cola que era larga y después le sacó la banana y el chico miró para allá y le quería sacar y entró viste y después el nene entró en la jaula.

En el ejemplo 3 llama la atención el uso reiterado del conector aditivo "y" por parte de Diego. En efecto, Diego emplea el conector al comienzo de todas sus intervenciones, aun cuando éstas son interrumpidas por Gimena *–turnos 2, 4, 7 y 10–*. Es posible pensar que en el marco de las continuas interrupciones al relato, Diego utiliza el conector como un modo de señalar que el relato continúa. Considerar el uso del conector “y” como un modo de sostener el relato en contextos en los que la interacción adopta un formato competitivo permitiría explicar el hecho de que, como se mostró en la tabla 4, en la

condición de interacción con un par los niños utilizan mayor cantidad de conectores aditivos que en las otras dos condiciones. En este sentido, cabe suponer que los niños no estarían usando el conector simplemente para unir la información sino como un modo de señalar que aún tienen información que agregar y así sostener su narrativa.

5. DISCUSIÓN

Los resultados del presente trabajo ponen de manifiesto que el empleo de conectores en los relatos infantiles difiere según el contexto de producción. En ello reside, precisamente, su aporte; en tanto que los trabajos previos que analizaron el desempeño de los niños lo hicieron, principalmente, en situaciones individuales (McCabe y Peterson 1991; Plana, Silva y Borzone 2011; Sebastián y Slobin 1994; Shapiro y Hudson 1991; Vion y Colas 2005). Los pocos trabajos que analizaron el uso de conectores en las narrativas de los niños en situaciones de interacción con otros niños solo lo hicieron con niños de igual edad (Hayes y Casey 2002) y no atendieron al proceso de construcción interaccional.

Los resultados de la comparación entre los conectores en cada condición coinciden con el estudio de McCabe y Peterson (1991) y de Shapiro y Hudson (1991), el conector mayormente empleado por los niños de 4 años es el conector aditivo, en segundo lugar el temporal y, en menor medida, el causal y el adversativo. Si bien este patrón se repite en las tres condiciones estudiadas, la comparación entre las condiciones mostró que el empleo de cada conector difiere según el contexto.

Así, se encontró que los niños emplean mayor cantidad de conectores totales en la condición independiente, en segundo lugar, cuando narran en interacción con un par y en menor medida, cuando lo hacen con un niño mayor. El análisis cualitativo de las interacciones mostró que la diferencia en la cantidad de conectores utilizados podía comprenderse considerando el modo en el que los niños mayores elicitaban los relatos de los niños pequeños. Al formular las preguntas para que el niño pequeño produjera el relato, los niños de 12 años empleaban conectores temporales o aditivos que marcaban la secuencialidad de la narrativa. Es probable que el menor uso de estos recursos por parte de los pequeños en esta condición respondiese a que la conexión entre los eventos ya había sido señalada por el niño mayor.

Al realizar un análisis de cada uno de los conectores por separado, se encontró que los niños empleaban mayor cantidad de conectores temporales cuando narraban de forma individual. En el caso de los conectores aditivos, la comparación entre las condiciones mostró que este conector es utilizado con mayor frecuencia en la condición de interacción con un par. Este resultado coincide con el trabajo de Hayes y Casey (2002), en el que al comparar las narrativas producidas por niños de 4 años en interacción con un niño de igual edad y en forma individual, encontraron que en la condición de interacción los niños utilizaban mayor cantidad de conectores aditivos.

Como pusieron de manifiesto los resultados del análisis cualitativo, en algunos casos la configuración de la narrativa se daba en un contexto competitivo en el que

uno de los niños intentaba narrar y su interlocutor lo interrumpía. Es posible que los niños recurriesen a la repetición del conector aditivo como un modo de sostener su relato. En este sentido, el conector no estaría marcando una conexión entre segmentos de información, sino que funcionaría como un modo de indicar que aún tienen información que agregar a su relato.

Los resultados del estudio mostraron una mayor frecuencia de conectores adversativos en la condición de interacción con un par. Este resultado difiere del trabajo de Vion y Colas (2005) en el que se encontró que los conectores adversativos eran usados por niños mayores que los del presente estudio. Esta diferencia puede deberse a que estos autores consideraron únicamente las oposiciones entre estados y eventos al interior del relato. En el presente estudio, como los relatos se construían en situaciones de interacción, se consideraron también las oposiciones que se daban entre las intervenciones de los interlocutores. En efecto, el análisis de las interacciones mostró que los niños recurren a este tipo de conectores para señalar una oposición con las intervenciones de su interlocutor (Migdalek, en preparación). Este uso se caracterizó, siguiendo a Levy y Nelson (1994), como pragmático discursivo en tanto que la oposición que establecía no constituía un “argumento válido”.

Los resultados del presente estudio señalan una diferencia con el trabajo realizado por Hayes y Casey (2002) en el que encontraron que los niños de 4 años que producían un relato en interacción con un par no lograban coordinar enunciados sucesivos con el otro niño. Como se mostró en el análisis de los intercambios, la atención a las intervenciones del compañero depende de la modalidad que adopte la interacción. Así, cuando los niños logran coconstruir el relato toman en cuenta las acciones verbales y no verbales de su compañero.

En este sentido cabe señalar que Hayes y Casey (2002) no utilizaron registros filmicos, debido a ello el estudio no contempló el análisis de recursos no verbales. Sin embargo, en el marco del análisis de la conversación (Goodwin 2007) se señaló la importancia de atender a la información de otros campos semióticos, en tanto que ésta es parte constitutiva del relato. Asimismo, el análisis llevado a cabo por Hayes y Casey se focalizó en el relato producido y no en el proceso de negociación a través del cual los niños lograban configurar la narrativa. Givón (1994) sostiene la necesidad de estudiar los textos como procesos y no como productos, en tanto que el sentido se configura a partir del modo en el que los participantes negocian la construcción del texto.

En cuanto a los conectores causales, el análisis puso de manifiesto un mayor empleo de estos conectores en las narrativas producidas en interacción con un niño de 12 años. Resulta interesante comparar este resultado con el estudio evolutivo de Vion y Colas (2005) en el que se encontró que los niños de 11 años utilizaban con mayor frecuencia conectores causales que los niños de 7 años. De acuerdo con este estudio, así como con otros (Levy y Nelson 1994; Tomasello 2003), el conector causal implicaría un mayor grado de dificultad para los niños. En este sentido, el empleo de conectores causales permite suponer que los niños mayores construían en la interacción con los pequeños una zona de desarrollo potencial (Vygotsky 1978) en la que los pequeños

pueden producir relatos más complejos que cuando narran solos o en interacción con un par. Estos resultados coinciden con los trabajos previos que mostraron un mejor desempeño de los niños cuando interactúan con un tutor que cuando lo hacen con niños de igual edad y experticia (Tudge, Winterhoff y Hogan 1996) o cuando lo hacen de modo individual (Azmitia 1988; Kronqvist 2008).

Estos resultados pueden ponderarse apropiadamente si se consideran en el marco de las investigaciones antecedentes que destacaron la importancia de la interacción para el desarrollo narrativo (Fivush y Haden 2005; Hudson 1990, 2006; Reese 2002; Rosemberg y Manrique 2007). En efecto, estos trabajos, realizados en situaciones de interacción niño-adulto, mostraron que los adultos ayudan a los niños a organizar causal y temporalmente sus narrativas, así como a incluir mayor cantidad de información, y a producir relatos descontextualizados. A diferencia de estos trabajos previos, el presente estudio analizó la interacción con un niño mayor. Como se señaló, 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; Stein y Rosemberg 2012; Rosemberg, Stein y Alam 2013) que mostraron que en poblaciones urbano-marginadas y en comunidades indígenas las interacciones entre niños de distintas edades dan lugar al aprendizaje y al desarrollo infantil.

REFERENCIAS

- AZMITIA, M. 1988. Peer interaction and problem solving: when are two heads better than one? *Child Development* 59: 87-96.
- BRUNER, J. 1986. *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.
- CHI, M. T. H. Y ROY, M. 2010. How Adaptive Is an Expert Human Tutor? ITS, Part I, *LNCS* 6094, 401-412.
- COLL, C. 1991. *Aprendizaje Escolar y Construcción del Conocimiento*. Buenos Aires: Paidós.
- EISENBERG, A. R. 1980. A syntactic, semantic, and pragmatic analysis of conjunction. *Papers & Reports on Child Language Development* 19: 70-8.
- FAWCETT, L. M., Y 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. Y HADEN, C.A. 2005. Parent-child reminiscing and the construction of a subjective self. En B.D. Homer y C.S. Tamis-Le Monda (Eds.), *The development of social cognition and communication*. Pp. 315-335. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- FORMAN, E., Y CAZDEN, C. 1984. Perspectivas vygotskianas en la educación: el valor cognitivo de la interacción entre iguales. *Infancia y Aprendizaje* 27-28: 139-157.
- GARCÍA SÁNCHEZ, I. 2010. Serious games: code-switching and gendered identities in moroccan immigrant girls' pretend play. *Pragmatics* 20 (4): 523-555.
- GARDNER, H. Y FORRESTER, M. 2010. *Analyzing Interactions in Childhood*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- GAUVAIN, M. Y ROGOFF, B. 1989. Collaborative problem solving and children's planning skills. *Developmental Psychology* 25: 139-151.
- GIVÓN, T. 1994. Coherence in text, coherence in mind. *Pragmatics and Cognition* 1 (2): 171- 227.
- GOODWIN, C. 2000. Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics* 32: 1489-1522.

- GOODWIN, C. 2007. Interactive Footing. En E. Holt y R. Clift (Eds.), *Reporting Talk: Reported Speech in Interaction*. Pp. 16-46. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- GOODWIN, M. H. 2008. The embodiment of friendship, power, and marginalization in girls' interactions. *Girlhood Studies: An Interdisciplinary Journal* 2: 72-94.
- GOODWIN, M. H., Y KYRATZIS, A. 2012. Peer Language Socialization. En A. Duranti, E. Ochs y B. B. Schieffelin (Eds.), *The Handbook of Language Socialization*. Pp 365-390. Oxford: Wiley-Blackwell.
- GUBERMAN, S. R. Y SAXE G. B. 2000. Mathematical problems and goals in children's play of an educational game. *Mind, Culture, and Activity* 7: 201-216.
- HAMO M., Y BLUM-KULKA, S. 2007. Apprenticeship in Conversation and Culture. Emerging Sociability in Preschool Peer Talk. En J. Valsiner & A. Rosa (Eds.), *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology*. Pp. 423-443. Cambridge: Cambridge University Press.
- HAYES, D. S., Y CASEY, D. M. 2002. Dyadic versus Individual Storytelling by Preschool Children. *The Journal of Genetic Psychology* 163 (4): 455-458.
- HUDSON, J. A. 1990. The emergence of autobiographic memory in mother-child conversation. En R. Fivush y J. A. Hudson (Eds.), *Knowing and remembering in young children*. Pp. 166-196. New York: Cambridge University Press.
- _____. 2006. The development of Future Time Concepts through Mother-Child Conversation. *Merrill-Palmer Quarterly* 52: 70-95.
- KRONQVIST, E. 2008. Challenges in the Qualitative Analysis of Peer Counseling-Explorations of Young Children's Learning. En G. L. Huber (Ed.), *Qualitative Approaches in the Field of Psychology*. Pp 11-31. Berlín: Center Qualitative Psychology.
- LEVY, E., Y NELSON, K. 1994. Words in discourse: A dialectical approach to the acquisition of meaning and use. *Journal of Child Language* 21 (2): 267-389.
- MASHBURN, A. J., JUSTICE, L. M., DOWNER, J. T., Y PIANTA, R. C. 2009. Peer Effects on Children's Language Achievement During Pre-Kindergarten. *Child Development* 80: 686-702.
- MCCABE, A., Y PETERSON, C. 1991. Linking children's connective use and narrative macrostructure. En A. McCabe y C. Peterson (Eds.), *Developing narrative structure*. Pp. 29-53, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- MIGDALEK, M. J. En preparación. *El desarrollo de las habilidades argumentativas en situaciones de juego en el jardín de infantes. Un estudio con niños de 3, 4 y 5 años de poblaciones en contextos de pobreza*. Tesis de Maestría. Directora Celia R. Rosemberg. Maestría en Análisis del Discurso. Universidad de Buenos Aires.
- NELSON, K. 1996. *Language in cognitive development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____. 2007. *Young Minds in Social Worlds. Experience, meaning and memory*. Cambridge: Harvard University Press.
- OGDEN, L. 2000. Collaborative Tasks, Collaborative Children: an analysis of reciprocity during peer interaction at Key Stage 1. *British Educational Research Journal* 26: 211-226.
- PETERSON, C., Y MCCABE, A. 1987. The connective 'and': do older children use it less as they learn other connectives? *Journal of Child Language* 14: 375-381.
- PLANA, D., SILVA, M. L., Y BORZONE, A. M. 2011. Habilidades discursivas y representaciones mentales en niños pequeños. *Lenguaje* 39 (2): 365-394.
- REESE, E. 2002. Social factors in the development of autobiographical memory: The state of the art. *Social development* 11: 124-142.
- ROGOFF, B. 1993. *Aprendices del pensamiento*. Barcelona: Paidós.
- ROSEMBERG, C. R. Y ALAM, F. 2009- En curso. "De niño a niño: un programa de niños tutores en alfabetización". Programa de intervención en escuelas y centros comunitarios. Financiado por: Fundación Care (Alemania) - Fundación Save the Children (Argentina) - CONICET (Argentina) - SECyT (Argentina).

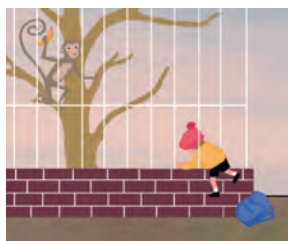
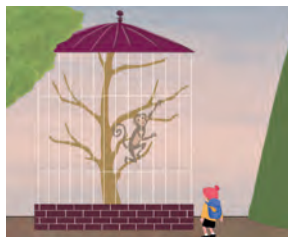
- ROSEMBERG, C. R. Y MANRIQUE, M. S. 2007. Las narraciones de experiencias personales en la escuela infantil ¿Cómo apoyan las maestras la participación de los niños? *Psyche* 16 (1): 53-64.
- ROSEMBERG, C. R.; STEIN, A. Y ALAM, F. 2013. At home and at school: Bridging literacy to children from poor rural and urban communities. En K. Hall, T. Cremin, B. Comber y L. Moll (Eds.), *International Handbook of Research in Children's Literacy, Learning and Culture*. Pp. 67-82. Oxford: Wiley-Blackwell.
- SÁNCHEZ LOYO, L. M. 2002. Construcción de la coherencia en conversaciones múltiples entre niños de edad preescolar. *Función* 25-26: 159-209.
- SACKS, H. E.; SCHEGLOFF, A. Y JEFFERSON, G. 1974. A simplest systematic for the organization of turn-taking for conversation. *Language* 50: 696-735.
- SEBASTIÁN, E. Y SLOBIN, D. 1994. Development of linguistic forms: Spanish. En R. Berman y D. Slobin (Eds.), *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*. Pp 157-186. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- SHAPIRO, L. R. Y HUDSON J. 1991. Tell Me a Make-Believe Story: Coherence and Cohesion in Young Children's Picture- Elicited Narratives. *Developmental Psychology* 27: 960-974.
- STEIN, A. Y 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.
- TOMASELLO, M. 2003. *Constructing a language. A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TUDGE, J. R. H., WINTENHOFF, P.A., Y HOGAN, D. M. 1996. The Cognitive Consequences of Collaborative Problem Solving With and Without Feedback. *Child development* 67: 2892-2909.
- UNAMUNO, V. 2008. Multilingual switch in peer classroom interaction. *Linguistics and Education* 19: 1-9.
- VERBA, M. 1998. Tutoring between young children: How symmetry can modify asymmetrical interactions. *International Journal of Behavioural Development* 22 (1): 195-216.
- VION, M. Y COLAS, A. 2005. Using connectives in oral French narratives: Cognitive constrains and development of narrative skills. *First Language* 25 (1): 39-66
- VIGOTSKY, L. 1978. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Guijalbo.

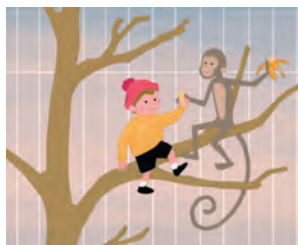
ANEXO 1: SECUENCIAS DE IMÁGENES

Secuencia utilizada en la condición de interacción con un niño mayor



Secuencia utilizada en la condición de interacción con un niño de igual edad





Secuencia utilizada en la condición individual



ANEXO 2

{ } comentarios del transcriptor

(()) acciones no verbales

(.) pausa

PALABRA EN MAYÚSCULAS énfasis

¿? entonación interrogativa

/ entonación ascendente

\ entonación descendente

[a ----] dirección de la mirada