

Fecha de recepción: diciembre 2017

Fecha de aceptación: octubre 2018

Versión final: julio 2019

Gestos y habla en la construcción infantil de narrativas entre pares

Florencia Alam ^{*}, Celia Renata
Rosemberg ^{*2} y Nora Scheuer ^{*3}

Resumen: El presente trabajo tiene por objeto el estudio de la construcción de narrativas orales por niños pequeños en distintas situaciones de producción, de modo individual o con uno o dos niños más. Se analiza la organización estructural de los relatos y el uso de gestos para adoptar un punto de vista al narrar: como un observador externo o como uno de los personajes de la narrativa. El corpus de datos está constituido por 36 narrativas producidas por 12 niños de 5 años que viven en barrios urbano marginados de la ciudad de Buenos Aires, Argentina. Cada niño produjo 3 narrativas: de forma individual, en díadas y en tríadas. Los niños emplearon distintos sets de juguetes temáticamente relacionados. La investigadora les entregaba un set y les pedía que los usaran para narrar una historia luego retiraba los juguetes y les pedía que volvieran a contar la historia sin los juguetes. Los intercambios fueron video filmados y luego transcritos y categorizados empleando el programa ELAN. La información verbal de las narrativas sin los juguetes fue analizada con las categorías narrativas de Stein y Glenn (1979) y los gestos fueron analizados según el punto de vista adoptado por el niño al narrar, recurriendo a categorías de trabajos previos (McNeill, 1992; Parrill, 2012). Los resultados mostraron que tanto la información verbal seleccionada por el niño al narrar como la interacción con otros niños inciden en su uso de gestos. Estos resultados parecen indicar que el uso de gestos como recurso narrativo depende tanto de factores sociales como de factores discursivo-cognitivos.

Palabras clave: Narrativas - gestos - interacciones - niños - multimodalidad.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 212]

^(*) Florencia Alam es Doctora en Educación (Universidad de Buenos Aires) y Licenciada en Letras (Universidad de Buenos Aires). Es investigadora asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina (CONICET) en el Centro Interdisciplinario de Matemática y Psicología Experimental (CIIPME). Su área de investigación es el desarrollo discursivo en niños pequeños en situaciones de interacción, en particular entre pares.

^{(*)2} Celia Renata Rosemberg es Doctora de la Facultad de Filosofía y Letras y Licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad de Buenos Aires). Es Investigadora Principal del CONICET y Directora del Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental (CIIPME - CONICET). Es Profesora Titular de Investiga-

ción Educativa (Universidad de Buenos Aires). Su área de investigación es el desarrollo psicolingüístico del vocabulario y del discurso en diversos grupos socioculturales y las interacciones educativas que pueden potenciar el desarrollo.

^(*) Nora Scheuer es Doctora en Psicología (Universidad de Ginebra) y Psicopedagoga (CAECE). Es investigadora principal de CONICET en la Universidad Nacional del Comahue (ECyC/IPEHCS: Grupo Vinculado de Estudios Culturales y Cognitivos, Instituto Patagónico de Estudios en Humanidades y Ciencias Sociales), en el área de la psicología del desarrollo cognitivo, el aprendizaje y la educación. Realiza actividad docente en el nivel de posgrado en diversas universidades de Argentina.

1. Introducción

En este trabajo se toma como objeto de estudio la construcción de narrativas orales por niños pequeños en distintas situaciones de producción, de modo individual o con uno o dos niños más. Se analiza la organización estructural de los relatos y el uso de gestos para adoptar un punto de vista al narrar: como un observador externo o como uno de los personajes de la narrativa. El interés del estudio radica en que puede aportar una comprensión más integrada del desarrollo de la narrativa como producción que se articula modal y socialmente.

1.1 La narrativa como producción multimodal

Como sostiene Nelson (2007), alrededor de los cinco años de edad los niños alcanzan un dominio discursivo –especialmente en los modos gestual, oral y visual– tal que les permite acceder y participar en buena medida de los conocimientos y construcciones culturales de la comunidad en la que viven, entre ellos, de las narrativas acerca de mundos no experimentados. La comprensión y producción de narrativas les permite compartir su experiencia con otros y conocer la experiencia de otras personas. La narración, en tanto forma de discurso y de pensamiento (Bruner, 1988; Nelson, 1996), pone en juego un conjunto de habilidades sofisticadas y relacionadas entre sí. Estas habilidades son aquellas que posibilitan la creación de personajes, el establecimiento de un conflicto y de su resolución; el empleo de conexiones para proyectar eventos en el tiempo por medio de relaciones temporales y causales; el mantenimiento de la referencia así como el empleo de otros mecanismos de cohesión; el uso de recursos evaluativos que den cuenta de la relevancia del relato para el narrador; y la construcción del punto de vista, que constituye la perspectiva particular adoptada acerca de la secuencia de eventos narrados.

En la historia humana la actividad narrativa como práctica sociodiscursiva se desarrolla a partir de la emergencia (hace unos 45.000 años) y refinamiento de sistemas de comunicación y representación orales articulados (Donald, 1993). El que tanto en la filogenia

como en la ontogenia los sistemas semióticos más recientes se acoplen con los previamente disponibles, como los mimético-corporales, sin sustituirlos (Donald, 1993; Stern, 1991; Tomasello, 2007), explica que en la construcción narrativa se empleen conjuntamente recursos propios de diversos modos semióticos, que hacen de la misma una producción genuinamente multimodal. Efectivamente en las narraciones se imbrican significados construidos a partir de lo verbal, la prosodia, las acciones y gestos corporales en un espacio con objetos que también condensan significaciones y usos culturalmente generados, consensuados y valorados. En particular, el estudio de los gestos en la cognición y en la comunicación ha cobrado especial relevancia en los últimos años (Goldin-Meadow, 1999; McNeill, 1992; Stam y Ishino, 2011). Muchos de estos trabajos se enmarcan en la teoría de McNeill (1981, 1985) que sostiene que gestos y habla son aspectos de un mismo proceso psicológico. En efecto, de acuerdo con esta teoría los gestos están sincronizados con las unidades lingüísticas, cumplen funciones textuales, pragmáticas y semánticas, se desarrollan en conjunto con el habla en la infancia y resultan alterados en las afasias verbales. En el marco de los estudios sobre gestos existe un debate teórico entre aquellos que sostienen que el uso de los gestos está modelado por factores cognitivos (Kita, 2000; Krauss, Chen y Gottesman, 2000) y aquellos que consideran que los gestos están influenciados por factores sociales (Bavelas, Chovil, Coates y Roe, 1995; Kendon, 2004). Sin embargo, otros estudios más recientes (Hostetter y Alibali, 2008) muestran que ambos tipos de factores modelan el empleo de los gestos.

1.2. La construcción del punto de vista en la narrativa por medio de gestos

Uno de los aspectos abordados por los estudios de gestos en las narrativas es la construcción del punto de vista. El punto de vista conceptualiza el lugar desde el cual implícita o explícitamente nos situamos para experimentar y entender el mundo y comunicarnos; en este sentido, atraviesa la cognición y la comunicación (Dancygier y Sweetser, 2012). Los resultados de trabajos sobre la construcción del punto de vista en narrativas orales producidas tanto por niños como por adultos (Kita y Özyürek, 2003; McNeill, 1992) han mostrado que el punto de vista puede construirse desde un observador que relata desde afuera, desde los personajes involucrados en los eventos narrados, o combinando ambas perspectivas.

Los trabajos que buscaron dar cuenta de los recursos gestuales en la asunción de un punto de vista consideran que el narrador adopta el punto de vista del personaje cuando, por ejemplo, utiliza sus manos o su cuerpo como si fueran las manos o el cuerpo del personaje. Por su parte, el punto de vista del observador se pone de manifiesto cuando el narrador representa la acción del personaje pero no la recrea: la encarna como acciones observadas por un testigo (McNeill, 1992; Parrill, 2010).

Estos trabajos explicaron las diferencias en los puntos de vista adoptados según la situación en la que se narra (Parrill, 2012), aspectos discursivos y lingüísticos de la narrativa (Demir, Levine y Goldin-Meadow, 2015) o los estímulos empleados para producir los relatos (Parrill, Bullen y Hoburg, 2010). Así por ejemplo, Parrill (2012) estudió el uso de gestos según la situación social en la que los hablantes narraban. Para ello comparó

narrativas producidas por adultos en dos condiciones: cuando compartían información previa (condición experimental) y sin compartirla (condición control). En la condición experimental un adulto miraba junto con un amigo un video y luego debía narrar el video a su amigo. En la condición control un adulto veía el video solo y luego debía narrárselo a otro adulto que no lo había visto. Los resultados mostraron en la condición experimental una menor cantidad de gestos en general, así como una menor proporción de gestos en los que se adopta el punto de vista del personaje. Estos resultados son coincidentes con trabajos previos en los que se hallaron diferencias en la cantidad, así como en el tamaño de los gestos representacionales, icónicos y metafóricos, producidos por los hablantes en función de la atención (Jacobs y Garnham, 2007), el conocimiento previo (Alibabi y Nathan, 2007; Holler y Stevens, 2007) o la intención atribuida a los oyentes (Hostetter, Alibabi y Schrager, 2011). Como sostienen Hostetter, Alibabi y Schrager (2011), ello parecería mostrar que el empleo de gestos representacionales está modelado por la situación social; esto es, se orientan a reducir la brecha de información entre el hablante y su interlocutor, facilitando así la comprensión mutua. Todos estos trabajos han sido llevados a cabo con adultos. Cabe preguntarse si la situación social puede también condicionar en los niños el empleo de gestos representacionales.

Por su parte, entre los estudios que analizaron la adopción del punto de vista de acuerdo a aspectos lingüísticos y estructurales de la narrativa, algunos (Demir, Levine y Goldin-Meadow, 2015; Parrill, 2010) han empleado las categorías narrativas desarrolladas por la gramática de las narraciones de Stein y Glenn (1979). Esta gramática retoma como antecedente la gramática desarrollada por Rumelhart (1975), que da cuenta de la estructura de los relatos ficcionales en términos de una red jerárquica. Dicha estructura está compuesta por una categoría introductoria y un sistema de episodios. La introducción, o escena, presenta al protagonista y generalmente contiene información acerca del contexto físico o temporal. El sistema de episodios incluye una secuencia de cinco categorías: un evento inicial, en el que se presenta la acción, evento o suceso que causa una respuesta en el protagonista; una respuesta interna que constituye una emoción, cognición y/o propósito del protagonista; un intento que lleva a cabo el protagonista para lograr el propósito; una consecuencia que, a través de una acción o evento, marca el logro o fracaso del propósito del protagonista; y una reacción que constituye una emoción, cognición, acción o estado final que expresa los sentimientos del protagonista acerca del logro o fracaso del propósito. Cada una de estas categorías es considerada central –evento inicial, intento y consecuencia– o periférica –escena, respuesta interna y reacción– según su relevancia para la configuración de la coherencia narrativa.

Considerando estas categorías narrativas altamente consensuadas, Parrill (2010) identificó en narrativas producidas por adultos, nuevamente a partir de un video, un mayor empleo de gestos para marcar el punto de vista en los eventos centrales de la narrativa en contraposición con aquellos considerados periféricos por la gramática de las narraciones de Stein y Glenn (1979). Sin embargo, no encontró una relación entre la estructura narrativa y la adopción de un punto de vista determinado –del personaje o del observador–. Asimismo, observó, por una parte, que si el evento narrado implicaba movimiento del cuerpo completo o si incluía los miembros inferiores de los personajes, los narradores tendían a adoptar el punto de vista del observador. Por otra parte, identificó un mayor

uso de gestos para marcar el punto de vista del personaje cuando los eventos narrados implicaban acciones con las manos o el torso y estados emocionales. Si bien estos resultados parecerían dar cuenta de que el punto de vista adoptado responde a los eventos narrados, es necesario considerar que las narrativas analizadas fueron producidas por narradores sentados que disponían por lo tanto de sus manos, brazos, torso y cara para narrar, pero en menor medida de sus miembros inferiores (o que para hacerlo debían introducir un neto cambio postural al ponerse de pie). De acuerdo con el enfoque multimodal, esta disponibilidad, que emerge de la particular situación en la que se narra, funciona como configurante de los recursos empleados (Kress, 2010). Cabe preguntarse si la posición física de pie, que otorga a los narradores una mayor disponibilidad de todo su cuerpo podría dar lugar a la puesta en juego en la narración del punto de vista del personaje en un rango más amplio de eventos.

Algunos trabajos, también realizados con adultos (Ditman, Brunyé, Mahoney y Taylor, 2010), han mostrado que la posibilidad de asumir la perspectiva de la primera persona impacta en la comprensión y el recuerdo de los eventos. En esta línea Demir, Levine y Goldin-Meadow (2015) analizaron en un estudio longitudinal con niños de 5, 6, 7 y 8 años la relación entre la estructura narrativa (Stein y Glenn, 1979) y la adopción del punto de vista del personaje, por medio de gestos y por medio de recursos verbales -tales como el discurso referido, verbos cognitivos y de percepción. Los resultados mostraron que a los 5 años, las narrativas de los niños que producían gestos en los que se adoptaba el punto de vista del personaje no diferían estructuralmente de aquellas en las que no empleaban este tipo de gestos. Sin embargo, encontraron diferencias en la estructura de las narrativas que producían esos mismos niños a los 6, 7 y 8 años, en función de su producción gestual a los 5 años. En efecto, el mayor uso de gestos para asumir el punto de vista del personaje a los 5 años explicaba el incremento en la complejidad de la estructura narrativa en las narraciones posteriores. En cambio, la adopción del punto de vista del personaje por medio de recursos verbales no mostró un impacto en la estructura narrativa desplegada uno, dos o tres años más adelante.

1.3. Las narrativas producidas entre niños

La mayoría de los estudios sobre las narrativas de ficción infantiles analizan la producción individual de los niños a partir de cortos de dibujos animados o libros de imágenes. Sin embargo, Ilgaz y Aksu-Koc (2005) mostraron que niños de jardín de infantes producían narrativas de ficción mejor estructuradas cuando empleaban juguetes que cuando miraban un libro de imágenes. Ello podría atribuirse a que en la situación de juego las acciones que los niños realizan con los juguetes pueden constituir un andamiaje físico y semiótico que facilita la configuración posterior del relato.

El juego con juguetes es una situación habitual típicamente interactiva, en la que los niños para construir la narrativa se apoyan en el lenguaje verbal, las acciones, los objetos y los gestos, así como también en el intercambio con los otros en la situación (Stein y Migdalek, 2017). A pesar de ello, son pocos los estudios que han atendido a la producción de narrativas infantiles en interacciones entre pares (Alam, 2015; Alam y Rosemberg, 2016; Küntay,

2009; Nicolopoulou y Richner, 2004; Sawyer, 2002). Así por ejemplo, en un estudio sobre situaciones de juego dramático entre niños de 5 años, Sawyer (2002) mostró que la coherencia narrativa de los relatos producidos conjuntamente por los niños se lograba a través de una negociación constante, y que la falta de acuerdo entre ellos daba lugar a problemas en la coherencia narrativa.

Küntay (2009), en su estudio sobre relatos de experiencia personal producidos por niños turcos de 3 a 6 años en situaciones en el jardín de infantes, mostró que en muchas ocasiones los niños se apoyan en los relatos de los otros niños para producir sus propias narrativas. En efecto, con frecuencia, cuando los niños escuchaban una experiencia relatada por otro niño, producían una narrativa propia sobre un evento similar. Las narrativas que los niños desplegaban en estos casos solían presentar una estructura más elaborada que la de la narrativa precedente y solían apelar a recursos variados para diferenciar su relato del anterior. En un estudio comparativo de las narrativas producidas a partir de un libro de imágenes por parte de niños de 4 años de poblaciones urbano marginadas, Alam (2015) encontró diferencias en la estructura narrativa si el niño narraba de modo individual o lo hacía en conjunto con un interlocutor adolescente de 12 años. El andamiaje que proporcionaba la interacción con el adolescente permitía que los pequeños produjeran narrativas estructuralmente más completas, que incluían una mayor cantidad de respuestas internas, en las que se daba cuenta de las intenciones y emociones de los personajes. En un estudio posterior, Alam y Rosemberg (2016) compararon el uso de recursos evaluativos en estas mismas narrativas de ficción. Estos recursos, al igual que el punto de vista, dan cuenta de la perspectiva desde la cual se presentan los sucesos (Labov, 1972). En este caso, se tuvieron en cuenta tres condiciones de interacción en la que los niños de 4 años narraban: con un adolescente, en interacción con un par y de forma individual. En línea con el estudio anterior, los resultados mostraron un mayor uso de recursos evaluativos, y en particular de gestos, en las narrativas producidas en interacción, y en especial con un niño de la misma edad. Cabe señalar que la mayoría de las investigaciones acerca del desarrollo narrativo en la niñez han sido llevadas a cabo en poblaciones de sectores socioeconómicos medios en zonas urbanas. Sin embargo, estudios previos (Rogoff, 1993, 2007; Rosemberg, Stein y Alam, 2013; Stein y Rosemberg, 2012, entre otros), realizados con niños de grupos indígenas o de sectores urbano marginados, han mostrado que la producción discursiva infantil se produce en contextos conversacionales marcadamente diferentes a los que caracterizan las interacciones entre niños de sectores medios. Así por ejemplo, Arrúe (2012) en un estudio comparativo de los entornos de crianza de sectores medios y urbano marginados, mostró que mientras que en los sectores medios predominaban las interacciones con adultos, en los entornos urbano marginados las interacciones con niños eran más frecuentes que aquellas en las que participan adultos. Es por ello que no se puede asumir que las conclusiones sobre el desarrollo narrativo en poblaciones de sectores medios sean directamente generalizables a niños de otros sectores, tales como aquellos que crecen en poblaciones urbano marginadas. De ahí que resulta especialmente interesante analizar las características que adopta la producción narrativa en la interacción en niños de estas poblaciones, menos abordadas por la investigación previa. Los estudios previos tampoco han analizado el uso de gestos en la adopción del punto de vista cuando los niños narran en interacción con sus pares, pese a la relevancia que esto puede tener en la producción narrativa.

Teniendo en cuenta las consideraciones apuntadas, nos preguntamos cómo niños de 5 años que viven en entornos urbano marginados recurren a gestos para la construcción del punto de vista en la producción de una narración a partir de juguetes. Interesa conocer si el uso de gestos se encuentra condicionado por la interacción con otros niños en díadas o tríadas. Cabe esperar que la interacción con otros niños, en las que es habitual que cada niño manipule un muñeco y asuma sus palabras y acciones, faciliten la adopción del punto de vista del personaje. Por otra parte, nos interesa conocer las variaciones en la estructura narrativa y su relación con la asunción de distintas perspectivas por medio de gestos. En base a los antecedentes revisados (Alam 2015; Alam y Rosemberg 2016; Parrill, 2010), cabe esperar que los niños empleen mayor cantidad de gestos en las categorías centrales de la narrativa que en las categorías periféricas, así como al narrar en interacción que al hacerlo en forma individual.

2. Metodología

2.1. Participantes y corpus

Participaron en este estudio 36 niños –22 niñas y 14 niños– de 5 años, que asistían a dos jardines de infantes de características demográficas y educativas similares y que se encuentran ubicados en el mismo barrio de la Ciudad de Buenos Aires. Se trata de zonas urbanas 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. En su mayoría los padres y madres de los niños han realizado estudios primarios completos o incompletos. Todas las familias de los niños firmaron un consentimiento informado en que se les explicaba el objetivo y el procedimiento del estudio.

Para la toma de datos se formaron tres grupos: grupo A) un grupo foco de 12 niños que participó en las tres condiciones: interacción con un par de la misma edad (conformando una díada), interacción con otros dos niños de igual edad (conformando una tríada) y producción individual; grupo B) un grupo de 12 niños que participó únicamente en las condiciones de interacción entre díadas y tríadas; grupo C) un grupo de 12 niños que participó únicamente en la condición de interacción entre tríadas. La asignación de los niños a cada uno de los grupos se realizó al azar. Se conformaron 12 díadas entre los niños del grupo foco (grupo A) y los niños del grupo B. Asimismo se conformaron 12 tríadas entre los niños del grupo foco (grupo A), los niños del grupo B y los niños del grupo C. La conformación de cada una de las díadas y tríadas se realizó al azar. El corpus que se analiza en este trabajo está constituido por 36 narrativas producidas por los 12 niños de 5 años que participaron en los tres grupos.

2.2. Procedimiento de recolección de la información

Cada participante foco produjo 3 narrativas en distintos días dentro de un mismo mes: de forma individual, en interacción con un par (díada) y con dos pares (tríada). De acuerdo a un diseño cuasi-experimental la narración individual, en díadas y en tríadas siguió un orden contrabalanceado, es decir 4 niños narraron primero de forma individual, luego en díadas y por último en tríadas; otros 4 niños realizaron su primera narrativa en díadas, la segunda en tríadas y la tercera de forma individual; finalmente, 4 niños comenzaron narrando en tríadas, luego de forma individual y por último en díadas. El procedimiento en todos los casos era el mismo: 1. La investigadora primero les presentaba un set de juguetes, compuesto por un pirata, un mono, un tiburón y un cofre, y narraba una historia modelo empleando ese set (en el Anexo 1 se presenta la historia relatada por la investigadora junto con la imagen del set de juguetes empleado. Imagen 1); 2. Luego les entregaba otro set de juguetes y les proporcionaba un tiempo para que los niños los explorasen; 3. Luego la investigadora les pedía que narraran empleando los juguetes (narrativa con juguetes); 4. Finalmente retiraba los juguetes y les pedía que volvieran a contar la historia sin los juguetes (narrativa sin juguetes). Se eligió incluir en el diseño narrativas producidas a partir de juguetes, en tanto los mismos pueden constituir un andamiaje para la producción narrativa (Ilgaz y Aksu-Koc, 2005). Sin embargo, dado nuestro interés en los recursos gestuales en este trabajo y habiendo constatado que al tener los juguetes los niños los manipulaban y por lo tanto rara vez realizaban gestos, tomamos como objeto de análisis la narrativa producida en el paso 4, en la que los niños ya no tenían los juguetes disponibles. Para cada narrativa los niños emplearon distintos sets temáticos de juguetes y escenarios. Se emplearon 4 sets temáticos compuestos por tres personajes, un objeto y un escenario. A continuación se presentan imágenes de cada uno de los sets (Figuras 1-4).



Figura 1. Set bruja, hada, niño y pelota.



Figura 2. Set monstruo, superchica, niña, juguete.



Figura 3. Set dragón, príncipe, princesa, collar.



Figura 4. Set serpiente, perro, niño, canasta.

Los intercambios completos, desde que los niños entraban a la sala hasta que se retiraban, fueron video filmados empleando una cámara fija a la vista de los niños. Luego fueron transcritos y anotados empleando el programa ELAN (Max Planck Institute for Psycholinguistics, 2018; Brugman y Russel, 2004).

2.3. Procedimientos de análisis de la información

El análisis se dirigió a estudiar la producción narrativa verbal y gestual de los 12 niños del grupo foco que narraban en las tres condiciones de interacción, con el objetivo de poder realizar comparaciones entre las mismas. Por ello, se tuvo en cuenta toda su producción en la condición individual, y en las diadas y tríadas se consideró únicamente la producción verbal y gestual del niño o niña foco, descartando en este trabajo las intervenciones de los demás pares.

2.3.1 Codificación de la Información verbal

Como ya se explicó antes, para el análisis se consideraron las narrativas que los niños del grupo foco producían cuando ya no tenían los juguetes disponibles (paso 4). Se consideraron todas las intervenciones verbales que componían la narrativa, con excepción de aquellas en las que el niño/a:

- se refería a eventos externos a la narrativa, tales como acciones realizadas en otra situación.
- repetía información que él mismo había brindado inmediatamente antes debido a un quiebre en la comunicación, causado por una interrupción de otro participante, o por una falta de comprensión.

En las intervenciones conservadas, las narrativas fueron segmentadas en unidades terminales. La unidad terminal consiste en una cláusula principal más cualquier cláusula o cláusulas subordinadas (Hunt, 1970; Véliz, 1998). Una cláusula es un conjunto de palabras con sentido completo. Una cláusula subordinada es parte de una oración compuesta que depende estructuralmente de la cláusula principal y funciona dentro de ella como un adjetivo, un adverbio o un sustantivo. Por ejemplo, la siguiente unidad terminal, *el niño encontró el juguete que su mamá le había regalado*, está compuesta por la cláusula principal, *el niño encontró el juguete* y la cláusula subordinada *que su mamá le había regalado*.

En el conjunto de 36 narrativas, se identificaron 420 unidades terminales.

Se consideró luego la información verbal que los niños proporcionaban para construir la estructura narrativa. Para ello las unidades terminales fueron categorizadas considerando la gramática de las narraciones propuesta por Stein y Glenn (1979):

- Escena: presenta al protagonista y generalmente contiene información acerca del contexto físico o temporal.

Ejemplo: *Un nene, un humano, que era un hada, jugaba a la pelota*

- Evento inicial: acción, evento o suceso que causa una respuesta en el protagonista.

Ejemplo: *Después vino una bruja*

- Respuesta interna: emoción, cognición y/o propósito del protagonista.

Ejemplo: *El nene se asustó*

- Intento: acción para lograr el propósito del protagonista.

Ejemplo: *Después se puso las alas*

- Consecuencia: acción o evento que marca el logro o fracaso del propósito del protagonista.

Ejemplo: *Después el hada ganó*

- Reacción: emoción, cognición, acción o estado final que expresa los sentimientos del protagonista acerca del logro o fracaso del propósito.

Ejemplo: *Estaba feliz*

Siguiendo el esquema propuesto por Stein y Glenn (1979) las categorías narrativas fueron luego agrupadas en categorías centrales –evento inicial, intento y consecuencia– y categorías periféricas –escena, respuesta interna y reacción–.

En el análisis de las narrativas se identificaron reiterados casos en los que la información contenida en las unidades terminales no resultaba comprensible en el marco de la narrativa construida, aún cuando los niños la incluían como parte de su relato, en tanto que incluían personajes que no establecían una relación coherente con el resto de la narrativa o la referencia al sujeto de la acción era ambigua y producía un relato no coherente. En la siguiente narrativa los enunciados resaltados no son comprensibles ya que no es posible identificar al sujeto de las acciones: había una vez una niña caminando con su amigo (.) cuando caminaba se encontraron una bruja (.) se escondieron en su casa y **no la encontró nunca más (.) se fue (.) y vino y vino y vino y se fue a su casa (.) y trajo otros chicos que no lo conocían (.) y después se fue a su casa**

Se decidió tener en cuenta esta información en una categoría que no forma parte de la estructura narrativa propuesta por Stein y Glenn (1979) y que se denominó “información verbal no estructurada”, en tanto que los niños presentaban esta información como parte de su narrativa. Con el objetivo de identificar diferencias entre las unidades terminales en las que se incluía información estructurada en la narrativa y aquellas en las que la información no estaba estructurada, para algunos análisis se colapsaron en una única categoría, “información verbal estructurada”, todas las categorías narrativas, tanto periféricas como centrales.

A continuación en la tabla 1 se presentan todas las categorías antes mencionadas.

Externas a la narrativa	Eventos no relacionados con la narrativa		
Unidades terminales que conforman la narrativa	Información verbal no estructurada		
	Información verbal estructurada	Categorías centrales	Evento inicial
			Intento
			Consecuencia
	Categorías periféricas	Escena	
		Respuesta interna	
Reacción			

Tabla 1. Información verbal: categorización de las unidades terminales.

2.3.2. Codificación de la información gestual

Se identificaron los gestos deícticos, icónicos y metafóricos (McNeill, 1992) realizados por los niños con cualquier parte del cuerpo para transmitir el punto de vista desde el que narraban. Los gestos deícticos incluyen aquellos movimientos de la mano que el interlocutor realiza para señalar entidades, fenómenos o cualidades concretas. Los gestos icónicos son movimientos que representan imágenes de entidades o acciones concretas. La forma de estos gestos y su manera de realizarse encarnan aspectos imaginativos de contenido semántico, aspectos que pueden estar presentes o no en el discurso (McNeill, 2005). Los gestos metafóricos son aquellos que se emplean para representar conceptos abstractos o señalar entidades o acciones que no están presentes en la situación comunicativa. En este sentido, se asemejan a los gestos icónicos y deícticos con la particularidad que representan o señalan entidades no presentes o directamente observables en el contexto situacional. Se identificaron 120 gestos para construir el punto de vista. Los gestos fueron categorizados según si el punto de vista adoptado correspondía al observador o a alguno de los personajes, siguiendo las categorías empleadas en trabajos previos (McNeill, 1992; Parrill, 2010):

- Punto de vista del personaje: el niño representa la acción del personaje con una o varias partes de su cuerpo. El niño usa sus manos o su cuerpo como si fuera las manos o el cuerpo del personaje

Ejemplo:

Y le cortó el brazo

[levanta brazo extendido (Figura5) lo lleva hacia atrás de la cabeza (Figura6) y lo vuelve a bajar rápidamente sobre la mesa (Figura7)]



Figura 5.



Figura 6.



Figura 7.

- Punto de vista del observador: el niño representa la acción del personaje pero no la recrea. Son gestos en los que el niño traza la trayectoria del personaje o indica su locación como si lo mirara desde afuera o realiza un gesto en el que da cuenta de alguna característica de los objetos o personajes de la narrativa

Ejemplo:

La serpiente no lo dejaba pasar (Figura 8)

[mano derecha dedos índice y mayor juntos y extendidos yema tocando la mesa el resto de los dedos doblados hacia adentro, mano izquierda dedos índice y mayor extendidos todo el dedo extendido sobre la mesa]



Figura 8.

La primera y la segunda autora codificaron de manera independiente el 20% de la información verbal, y la primera y la tercera autora codificaron el 20% de la información gestual. Se registraron buenos índices de confiabilidad de observadores independientes en ambas codificaciones por medio de la prueba kappa de cohen (verbal: $k:0,727$, $p<,001$, gestual: $k: 0,728$, $p<,001$). Se discutieron conjuntamente los casos problemáticos para llegar a un acuerdo. Para el resto del corpus la segunda autora codificó el 25% de la información verbal y la tercera autora el 25% de la información gestual. La primera autora revisó ambas codificaciones y se discutieron los desacuerdos. El resto del corpus fue codificado por la primera autora.

2.3.3 Análisis estadístico

Con el objetivo de ponderar si i) la condición de interacción –individual, en diadas o en triadas– en la que los niños narraron y ii) la información verbal que los niños incluían en

las narrativas incidían en los gestos que los niños empleaban para dar cuenta del punto de vista se llevaron a cabo una serie de regresiones logísticas de efectos mixtos. Se emplearon los siguientes modelos:

1. En un primer modelo se buscó conocer la incidencia de la condición de interacción social en el empleo total de información verbal estructurada y luego se consideró la incidencia de la condición de interacción social en el empleo de categorías centrales.
2. En un segundo modelo se consideró el efecto de la condición de interacción social en el empleo total de gestos para construir el punto de vista, y luego se consideraron las dos formas que podían adoptar los gestos –punto de vista del observador y punto de vista del personaje– de manera separada.
3. En un tercer modelo se buscó conocer la incidencia de la información verbal –estructurada y no estructurada– en el empleo de los gestos y luego se buscó conocer si existía una incidencia de las categorías centrales de la estructura narrativa en el uso total de gestos para construir el punto de vista.
4. Por último, en un cuarto modelo, se consideró el efecto de la información verbal –estructurada y no estructurada– en conjunto con la condición de interacción social, en el empleo total de los gestos para asumir el punto de vista.

En todos los modelos se incluyó el orden en el que los niños narraban en cada una de las tres condiciones de interacción social como variable de control y al niño como efecto aleatorio. Para conocer en qué medida los modelos se ajustaban a los datos y contribuían a explicarlos primero se llevó a cabo una comparación, empleando la prueba de Chi-cuadrado, entre el modelo nulo en el que solo se incluía el efecto aleatorio (el niño) y el modelo que incluía también los efectos fijos. En los casos en los que la diferencia era estadísticamente significativa se empleó a continuación la medida estadística de R-cuadrado para modelos de efectos mixtos con el fin de conocer el porcentaje de variabilidad explicada por los modelos. Para el procesamiento de los datos se empleó el programa R (versión 3.3.2.) (R Development Core Team, 2016).

3. Resultados

3.1 La estructura narrativa en las distintas condiciones de interacción social

Como se observa en la tabla 2, si bien los niños incluyeron mayor cantidad de información verbal estructurada que no estructurada en las tres condiciones, en las condiciones de interacción la diferencia entre ambos tipos de información fue mayor que en la condición individual. Por su parte, al considerar las categorías narrativas que componían la información verbal estructurada se observó un mayor uso de categorías centrales que periféricas en las tres condiciones.

	Individual (12 narrativas)		Díada (12 narrativas)		Tríada (12 narrativas)	
Información verbal estructurada	65,97% (126)	Centrales	81,7% (125)	Centrales	85% (65)	Centrales
		72,22% (91)		72% (90)		80% (52)
		Periféricas		Periféricas		Periféricas
		27,77% (35)		28% (35)		20% (13)
Información verbal no estructurada	34,03% (65)		18,3% (28)		15% (11)	
Total de unidades terminales	100% (191)		100% (153)		100% (76)	

Tabla 2. Distribución de la información verbal en las unidades terminales de las narrativas producidas según la condición de interacción.

3.2 La información verbal y los gestos para construir punto de vista en las narrativas según las distintas condiciones de interacción social

En la tabla 3 es posible observar que, si bien en las tres condiciones los niños tendían a brindar información verbal que no se acompañaba de gestos, en las condiciones de interacción, y en particular en las díadas, se observó un mayor uso relativo de gestos que en la condición individual. En relación con el punto de vista adoptado –observador o personaje– a través de los gestos no se aprecia una tendencia clara según la condición de interacción.

	Individual (12 narrativas)		Díada (12 narrativas)		Tríada (12 narrativas)	
Información verbal que se acompaña por gestos	17,28% (33)	Observador	40,52% (62)	Observador	30% (23)	Observador
		60% (20)		41,93% (26)		56% (13)
		Personaje		Personaje		Personaje
		39% (13)		58,06% (36)		43% (10)
Información verbal que no se acompaña por los gestos	82,72% (158)		59,48% (91)		70% (53)	
Total de unidades terminales	100% (191)		100% (153)		100% (76)	

Tabla 3. Distribución de la información verbal en las unidades terminales acompañadas por gestos para adoptar un punto de vista en las narrativas según la condición de interacción.

3.3 Los gestos para construir punto de vista y la estructura narrativa en las distintas condiciones de interacción social

Más específicamente, la tabla 4 permite visualizar la articulación entre gestos para construir un punto de vista y la estructuración de la información verbal. Se aprecia que esta articulación varía notablemente entre las condiciones de interacción individual o conjunta. En efecto, los niños en la condición individual emplean gestos para construir un punto de vista -sea cual fuere- en forma relativamente pareja al acompañar información verbal estructurada y no estructurada en el relato. En cambio, en las narraciones realizadas con uno o dos pares, estos gestos ocurren en forma casi exclusiva o exclusiva (respectivamente) al brindar información estructurada.

	Individual (12 narrativas)	Díada (12 narrativas)	Tríada (12 narrativas)
Información verbal estructurada	54,54% (18)	93,55% (58)	100% (23)
Información verbal no estructurada	45,45% (15)	6,45% (4)	0% (0)
Total de gestos	100% (33)	100% (62)	100% (23)

Tabla 4. Distribución de los gestos que informan punto de vista según la estructuración de la información verbal provista para las tres condiciones de interacción.

3.4 El impacto de la condición de interacción social y el tipo de información en el uso de gesto para construir el punto de vista en la narrativa

Como se explicó en la metodología se emplearon regresiones logísticas de efectos mixtos con el objetivo de conocer en primer lugar si la condición de interacción social incidía en la información verbal. A su vez, se consideró si la condición de interacción social y la información verbal incidían en el uso de los gestos para asumir el punto de vista.

3.4.1 Interacción social y estructura de la información verbal en la narración

Los resultados pusieron de manifiesto que la condición de interacción social incidía en el uso de información verbal estructurada¹, en particular se encontraron diferencias entre la condición individual y la condición diádica², así como entre la condición individual y la condición triádica³. Sin embargo, este modelo sólo explicaba el 23% de la variabilidad de los datos. Por su parte la condición de interacción no mostró tener un efecto en el uso de categorías narrativas centrales⁴.

3.4.2 Interacción social y construcción gestual del punto de vista

En segundo lugar se encontró un efecto de la condición de interacción en el uso total de gestos para adoptar un punto de vista⁵, en particular se encontraron diferencias cuando los niños narraban de forma individual a cuando lo hacían con un par. En este caso el modelo empleado explicaba únicamente el 21% de la variabilidad de los datos⁶. Por su parte, cuando el análisis atendía a los distintos puntos de vista adoptados -observador y personaje- no se encontraron diferencias entre las distintas condiciones de interacción⁷.

3.4.3 Información verbal y construcción gestual del punto de vista

El tercer modelo de regresión empleado mostró que la información verbal que los niños incluían en la narrativa incidía en el uso de los gestos para construir el punto de vista⁸. En este caso el modelo explicaba el 22% de la variabilidad cuando se consideraba toda la información verbal de la narrativa. Por su parte, cuando se consideraba únicamente el efecto de la información verbal estructurada el modelo no permitía explicar las diferencias⁹.

3.4.4 Estructura de la información verbal, interacción social y construcción gestual del punto de vista

Por último, el cuarto modelo de regresión mostró que cuando se consideran en conjunto la información verbal empleada en las narrativas y la condición de interacción social en la que los niños narraban es posible explicar en un alto porcentaje (70%) el uso de gestos para construir el punto de vista¹⁰. En efecto, los resultados de este modelo mostraron que la interacción entre la estructura narrativa producida por el niño y la condición de interacción social en la que participaba incidían en el uso total de gestos para adoptar un punto de vista en las narrativas¹¹. El análisis post-hoc con la corrección de Tukey mostró que las diferencias se encontraban entre las condiciones individual y diádica cuando los niños empleaban información verbal estructurada¹². Cabe señalar que al incluir en el análisis la interacción entre las variables predictoras –la condición de interacción social y la información verbal– se mantenía el efecto de la información verbal¹³, pero desaparecía el efecto de la condición de interacción social por sí solo. Esto se debe a que la condición social sólo afectaba el uso de gestos cuando se trataba de información verbal estructurada, en cambio cuando la información verbal era no estructurada, la condición social no producía diferencias en el uso de gestos.

4. Discusión

El presente trabajo tuvo por objetivo analizar las narrativas producidas por niños de 5 años de poblaciones urbano marginadas luego de haber empleado juguetes en tres condiciones de interacción social: de modo individual, en diadas o en triadas. Se consideró la información verbal que empleaban los niños para construir la estructura narrativa así como los gestos utilizados al asumir un punto de vista desde el cual narrar. La relevancia de este objeto de estudio se pone de manifiesto si se considera la importancia de la interrelación entre gestos y habla en la construcción de las narrativas infantiles (Demir, Levine y Goldin-Meadow, 2015), así como de la integración de perspectivas al narrar, que contribuye a que esta actividad esté marcada no tanto por la secuencia de eventos “en sí” que son objeto de la narración, sino por una multiplicidad de elecciones realizadas por quien narra acerca de cómo relatar esos sucesos (Bruner, 1988). A su vez, conocer cómo despliegan estas elecciones niños que se desarrollan en sectores socioeconómicamente marginados en zona urbana aporta un interés suplementario a los resultados, en tanto que la mayoría de

las investigaciones acerca del desarrollo comunicativo y cognitivo en estas edades proviene de sectores socioeconómicos medios y altos, lo que conduce a un sesgo en la visión que se elabora acerca de las progresiones evolutivas, visión sesgada que luego se constituye en parámetro normativo.

El análisis de la información verbal para construir las narrativas puso de manifiesto que los niños empleaban mayor cantidad de información verbal estructurada cuando narraban en interacción con otros niños que cuando lo hacían de modo individual. Estos resultados son coincidentes con estudios previos que mostraron un impacto beneficioso de la interacción social entre niños en la producción narrativa (Alam, 2015; Alam y Rosemberg, 2016; Küntay, 2009).

En relación con el uso de gestos para adoptar un punto de vista al narrar, se llevó a cabo un análisis de regresión con el fin de conocer si el uso de los mismos estaba condicionado por la interacción social, por la información verbal o ambos. El análisis que consideró la condición de interacción social como predictora del uso de gestos puso de manifiesto que los niños empleaban mayor cantidad de gestos cuando narraban con un par que cuando narraban solos. Al considerar si el punto de vista adoptado era el de observador o personaje, a diferencia de los estudios de Parrill (2010, 2012), no se identificó una tendencia clara en ninguna de las condiciones de interacción. Es posible que ello se deba a que en el presente estudio se consideraron no sólo los gestos representacionales sino también los gestos deícticos. Dado que la narrativa analizada fue producida luego de emplear juguetes, los niños recurrían a deícticos cuando se referían a la locación previa que habían tenido los juguetes. Estos casos fueron categorizados como gestos en los que se adoptaba el punto de vista del observador. Próximos estudios en los que se amplíe el corpus echarán más luz sobre las posibles variaciones en cuál es el punto de vista adoptado según se narre solo o con otro/s. Por su parte, el análisis de los gestos para construir un punto de vista en función de la información verbal mostró que los niños empleaban más gestos cuando la información verbal estaba estructurada en la narrativa que cuando no lo estaba. En este sentido es posible pensar, en coincidencia con los planteos de McNeill (1985), que los gestos son parte de la construcción coherente de la narrativa y no un recurso aislado, ni compensatorio ni secundario. Al analizar el uso de gestos únicamente cuando la información verbal estaba estructurada en la narrativa, se encontraron diferencias con el estudio de Parrill (2010) realizado con adultos luego de haber visto un corto animado. En efecto, los niños en nuestro estudio empleaban gestos tanto para acompañar categorías centrales como periféricas (Stein y Glenn, 1979). Las discrepancias entre ambos estudios podrían atribuirse tanto a la edad de los participantes, niños vs. adultos, como también a la situación de producción de la narrativa, videos vs. juguetes. Sin duda estas discrepancias generan nuevas preguntas de investigación sobre el impacto de los materiales semióticos empleados en las narrativas, a las que se buscará atender en estudios futuros.

Si bien la información verbal que componía las narrativas y la condición de interacción social en la que los niños narraban mostraron tener un efecto en el uso de gestos para construir el punto de vista, en ambos casos explicaban en poca medida las diferencias encontradas. Considerando que esto podría deberse a que en la construcción del punto de vista intervienen diversas variables de forma conjunta, se llevó a cabo un análisis en el que se incluyó la interacción entre la información verbal y la condición de interacción social

como un predictor más integral del empleo de gestos. Este modelo puso de manifiesto que es precisamente la conjunción de ambas variables aquello que mejor explicaba las diferencias, en tanto que la información verbal que incluían los niños en sus narrativas estaba mediada por la condición de interacción social. En efecto, los resultados mostraron que el uso de gestos en las emisiones que articulan información estructurada en las narrativas es mayor en las díadas, especialmente en comparación con la condición individual. Es posible que esta diferencia se deba a que en las condiciones de interacción la construcción narrativa está enmarcada en un juego entre pares en el que los niños buscan acuerdo para poder jugar. Tal como sostiene Sawyer (2002), ese acuerdo permite sostener la coherencia de la narrativa. Para lograr esa coherencia los niños se valen no solo de la información verbal si no también de los gestos. Por su parte, la producción narrativa en la condición de tríada no se diferenciaba estadísticamente de la producción en la díada ni de las narrativas producidas de modo individual. Ello puede atribuirse al hecho de que en la interacción con otros dos participantes el niño foco tuviese menos oportunidades de realizar gestos y ello se refleja en los resultados.

Considerados en conjunto los resultados parecen indicar, en coincidencia con Hostetter y Alibabi (2008), que el uso de los gestos –en nuestro estudio al construir un punto de vista para posicionarse como narrador– dependen tanto de factores sociales, como es la posibilidad de interactuar con un par, como de factores discursivo-cognitivos, tales como la integración de la información verbal de una narrativa coherente. En sintonía con la perspectiva de McNeill (1981, 1985, 1992), oralidad y gestualización no parecen ser vías independientes en la construcción narrativa de los niños, y los gestos tampoco parecen constituir un subproducto o accesorio irrelevante o desconectado. Estos resultados, en línea con los de investigaciones previas en la adultez y en la niñez revisados en la Introducción, ponen de relieve que la actividad narrativa infantil puede ser comprendida mejor y más integralmente –y probablemente también potenciada de forma más eficaz en entornos educativos y de crianza– cuando se la concibe como actividad colaborativa que trasciende lo estrictamente verbal. Para los niños en la población estudiada, echar mano (literalmente en este caso) de la interacción con otro y de recursos gestuales parece contribuir a la producción de la narrativa tanto en su estructuración como en la asunción de una perspectiva. Atender a estos aspectos de la narrativa producida puede aportar, creemos, a generar contextos más propicios tanto para visualizar las habilidades de los niños como para promoverlas. En definitiva, para conocer qué y cómo es capaz de narrar un niño o una niña, no es preciso evaluarlo a solas, en quietud y con las manos apoyadas sobre una mesa. Asimismo, estos resultados pueden aportar al diseño de situaciones de enseñanza, que deliberadamente promuevan la producción de narrativas en situaciones interaccionales y empleen juguetes que puedan andamiar la producción infantil.

Estos resultados abren varias perspectivas para investigaciones futuras. Alientan a explorar las relaciones entre estos mismos factores en poblaciones de otras características socio-culturales y evolutivo-educativas, así como a profundizar en el análisis y comprensión de las formas de articulación multimodal en la interacción social durante el proceso de construcción narrativa. También nos alientan a explorar la relación entre la postura corporal, el acceso a diferentes materiales y la gestualización en la construcción narrativa, concibiéndola como una actividad performativa.

Entre las limitaciones del estudio cabe señalar que el hecho de que los niños estuviesen sentados en sillas alrededor de una mesa limitaba en gran medida sus movimientos y gestos en tanto que disponían principalmente de sus miembros superiores. Sería interesante en trabajos futuros comparar las narrativas producidas en este estudio con otras en las que los niños dispongan de todo su cuerpo para evaluar en qué medida la disposición propuesta incide en los gestos realizados.

5. Notas

1. $X^2(2) = 20,73, p < ,0001$
2. $B = 1,04, ST = 0,28, z = 3,73, p < ,001$
3. $B = 1,29, ST = 0,38, p < ,001$
4. $X^2(2) = 5,44, p = ,07$
5. $X^2(2) = 12,033, p < ,01$
6. $B = -0,9177, ST = 0,2675, z = -3,431, p < ,001$
7. $X^2(2) = 2,06, p = ,35$
8. $X^2(1) = 4,97, p < ,05$
9. $X^2(1) = 0,33, p = ,56$
10. $X^2(5) = 25,47, p < ,001$
11. $B = -1,6537, ST = 0,69, z = -2,37, p < ,05$
12. $p < ,001$
13. $B = 1,3370, ST = 0,5441, z = 2,457, p < ,05$

6. Bibliografía

- Alibali, M.W., y Nathan, M. (2007). Teachers' gestures as a means of scaffolding students' understanding: Evidence from an early algebra lesson. En: R. Goldman, R. Pea, B. Barron y S.J. Derry (Eds.), *Video Research in the Learning Sciences*, (pp. 349-365). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Arrúe, J. Los contextos de crianza de niños pequeños de entornos socioculturales diversos. Un estudio de las actividades, los conocimientos y las interacciones que configuran los contextos en los hogares. *Tesis de doctorado no publicada*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Alam, F. (2015). La construcción interaccional de narrativas de ficción entre niños de distintas edades: Un estudio con niños de poblaciones urbano marginadas. *Interdisciplinaria*, 32(1), 31-49.
- Alam, F. y Rosenberg, C.R. (2016). "¡Uy, no! ¡Mirá lo que pasó!" El uso de recursos evaluativos en narrativas de ficción por niños pequeños de poblaciones urbano-marginadas, *Revista Ikala*, 21(3), 281-297.
- Bavelas, J.B., Chovil, N., Coates, L. y Roe, L. (1995). Gestures Specialized for Dialogue. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 394-405.

- Brugman, H. y Russel, A. (2004). Annotating Multimedia/ Multi-modal resources with ELAN. En: Proceedings of LREC 2004, Fourth International Conference on Language Resources and Evaluation.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Dancygier, B., y Sweetser, E. (Eds.). (2012). *Viewpoint in language: A multimodal perspective*. Cambridge University Press.
- Demir, Ö. E., Levine, S. C., y Goldin-Meadow, S. (2015). A tale of two hands: children's early gesture use in narrative production predicts later narrative structure in speech. *Journal of child language*, 42(3), 662-681.
- Ditman, T., Brunyé, T. T., Mahoney, C. R., y Taylor, H. A. (2010). Simulating an enactment effect: Pronouns guide action simulation during narrative comprehension. *Cognition*, 115(1), 172-178.
- Donald, M. (1993). Précis of Origins of the modern mind: Three stages in the evolution of culture and cognition. *Behavioural and Brain Sciences*, 15, 737-791.
- ELAN (Version 5.2) [Computer software]. (2018, April 04). Nijmegen: Max Planck Institute for Psycholinguistics. Retrieved from <https://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/elan/>
- Goldin-Meadow, S. (1999). The role of gesture in communication and thinking. *Trends in cognitive sciences*, 3(11), 419-429.
- Holler, J., y Stevens, R. (2007). The effect of common ground on how speakers use gesture and speech to represent size information. *Journal of Language and Social Psychology*, 26(1), 4-27.
- Hostetter, A. B., y Alibali, M. W. (2008). Visible embodiment: Gestures as simulated action. *Psychonomic bulletin review*, 15(3), 495-514.
- Hostetter, A. B., Alibali, M. W., y Schrager, S. M. (2011). If you don't already know, I'm certainly not going to show you. En: Stam, G., y Ishino, M. (Eds) (2011). *Integrating gestures: The interdisciplinary nature of gesture*. (pp. 61-74). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company
- Hunt, K. W. (1970). Syntactic maturity in schoolchildren and adults. *Monographs of the society for research in child development*, 35(1), iii-67.
- Ilgaz, H. y Aksu-Koç, A. (2005). Episodic development in preschool children's play-prompted and direct-elicited narratives. *Cognitive Development*, 20(4), 526-544.
- Jacobs, N., y Garnham, A. (2007). The role of conversational hand gestures in a narrative task. *Journal of Memory and Language*, 56(2), 291-303.
- Kendon, A. (2004). *Gesture: Visible action as utterance*. Cambridge University Press.
- Kita, S. y Özyürek, A. (2003). What does cross-linguistic variation in semantic coordination of speech and gesture reveal?: Evidence for an interface representation of spatial thinking and speaking. *Journal of Memory and language*, 48(1), 16-32.
- Kita, S. (2000). How representational gestures help speaking. En: D.McNeill (Ed.). *Language and gesture*. (pp. 162-185). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Krauss, C., y Chen, J. Gottesman (2000) Lexical Gestures and Lexical Access: A Process Model. En: D.McNeill (Ed.). *Language and gesture*. (pp. 261-283). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Kress, G. (2009). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Nueva York: Routledge

- Küntay, A. C. (2009). Microgenesis of narrative competence during preschool interactions: Effects of the relational context during preschool interactions. En: Aksu Koc / Bekman (Eds.) *Perspectives on Human Development, Family, and Culture*, Cambridge. (pp. 178-193). UK: Cambridge University Press.
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
- McNeill, D. (1981). Action, thought and language, *Cognition*, 10, 201-208.
- McNeill, D. (1985). So you think gestures are nonverbal? *Psychological review*, 92(3), 350-371.
- McNeill, D. (1992). *Hand and Mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nelson, K. (2007). *Young Minds in Social Worlds. Experience, meaning and memory*. Cambridge: Harvard University Press.
- Nicolopoulou, A. y Richner, E.S. (2004). "When your powers combine, I am Captain Planet": The developmental significance of individual- and group-authored stories by preschoolers. *Discourse Studies*, 6, 347-371.
- Parrill, F. (2010). Viewpoint in speech-gesture integration: Linguistic structure, discourse structure, and event structure. *Language and Cognitive Processes*, 25(5), 650-668.
- Parrill, F. (2012). Interactions between discourse status and viewpoint in co-speech gesture. En: Dancygier, B., y Sweetser, E. (Eds.). *Viewpoint in language: A multimodal perspective*. (pp. 97-112). Cambridge University Press.
- Parrill, F., Bullen, J., y Hoburg, H. (2010). Effects of input modality on speech-gesture integration. *Journal of Pragmatics*, 42(11), 3130-3137.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. Barcelona: Paidós.
- Rosenberg, C. R., Stein, A., y Alam, F. (2013). At home and at school: Bridging literacy for children from poor rural or marginalized urban communities. *International Handbook of Research on Children's Literacy, Learning, and Culture*, 67-82.
- Rumelhart, D. E. (1975). Notes on a schema for stories. En: D.G. Bobrow, y A. Collins (Eds.) *Representation and understanding: Studies in Cognitive Science*. (pp. 211-236). New York: Academic Press.
- Sawyer, R. K. (2002). Improvisation and narrative. *Narrative inquiry*, 12(2), 319-349.
- Stam, G., y Ishino, M. (Eds) (2011). *Integrating gestures: The interdisciplinary nature of gesture*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Stein, A., y Migdalek, M. J. (2017). The Construction of the Fictional World and the Narrative Structure in Symbolic Play Situations in Home Settings. *Actualidades en Psicología*, 31(122), 2-15.
- Stein, A., & Rosenberg, C. R. (2012). Redes de colaboración en situaciones de alfabetización con niños pequeños: un estudio en poblaciones urbano marginales de Argentina. *Interdisciplinaria*, 29(1), 95-108.
- Stein, S. y Glenn, G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. En: R. Freedle (Ed.), *New Directions in Discourse Processes* (pp. 53-120). Norwood, N.J.: Ablex.
- Véliz, M. (1998). Evaluación de la madurez sintáctica en el discurso escrito, *RLA*, 26, 105-141.
- Stern, D. N. (1991). *El mundo interpersonal del infante. Una perspectiva desde el psicoanálisis y la psicología del desarrollo*. Buenos Aires: Paidós. [Ed. orig.: *The Interpersonal World*

of the Child. A View from Psychoanalysis and Developmental Psychology, Nueva York, Basic Books, 1985.]
Tomasello, M. (2007). *Los orígenes culturales de la cognición humana*. Buenos Aires: Amorrortu. [Ed. orig.: *The Cultural Origins of Human Cognition*, Cambridge (MA), Harvard University Press, 1999.]

Anexo 1: Narrativa modelo realizada por la investigadora

Había una vez una pirata que navegaba por los mares en busca de un tesoro (mueve el barco como si navegara). Un día mientras se acercaba a una isla apareció un tiburón que la atacó (mueve al tiburón hacia el barco), el tiburón también quería el tesoro y no dejaba que la pirata llegara a la isla. De pronto la pirata vio que en la isla un mono le hacía señas (mueve al mono para arriba y abajo) para que se acercara a la isla por otro camino “Por acá, por acá”le decía. La pirata entonces fue por donde le decía el mono (mueve el barco hacia el mono) y pudo agarrar el tesoro y se puso muy contenta. Como el mono había sido bueno con ella, le dijo “Muchas gracias mono, querés venir a navegar conmigo”. Al mono le encantó la idea porque ya estaba aburrido en la isla (sube al mono al barco). Y así se fueron los dos juntos a buscar tesoros en otras islas. Y colorín colorado este cuento ha terminado



Figura 9. Set pirata, mono, tiburón, tesoro.

Abstract: The present work aims to analyze the construction of oral narratives by young children in different situations of production, individually or with one or two peers. The work analyzes the structural organization of the stories and the use of gestures to adopt a point of view when narrating: as an external observer or as one of the characters in the narrative. The corpus includes 36 narratives produced by 12 children of 5 years old who live in urban marginalized neighborhoods of the city of Buenos Aires, Argentina. Each child produced 3 narratives: individually, in dyads and in triads. The children used different sets of thematically related toys. The researcher gave them a set and asked them to narrate using the toys, then removed the toys and asked them to retell the story without the toys. The exchanges were video filmed and then transcribed and categorized using the ELAN program. The verbal information of narratives without the toys was categorized according to the narrative categories of Stein and Glenn (1979) and the gestures were categorized according to the point of view adopted by the child when narrating, considering the categories of previous works (McNeill, 1992; Parrill, 2012). The results showed that both the verbal information selected by the child when narrating and the interaction with other children had an effect on their use of gestures. These results seem to indicate that the use of gestures as a narrative resource depends both on social factors and discursive-cognitive factors.

Keywords: narratives - gestures - interactions - children - multimodality.

Resumo: Este artigo é estudar a construção de narrativas orais de crianças na produção diferente, individualmente ou com um ou dois filhos. a organização estrutural das contas eo uso de gestos para adotar um ponto de vista de contar analisados: como um observador externo ou como um dos personagens da narrativa. O corpus de dados consiste de 36 narrativas produzidas por 12 crianças de 5 anos que vivem em bairros urbanos marginalizados da cidade de Buenos Aires, Argentina. Cada criança produziu 3 narrativas: individualmente, em díades e em tríades. As crianças usaram diferentes conjuntos de brinquedos relacionados tematicamente. O pesquisador deu-lhes um conjunto e pediu-lhes que aqueles usados para contar uma história, em seguida, retirou-se brinquedos e pediu-lhes para voltar para contar a história sem brinquedos. As trocas foram filmadas e depois transcritas e categorizadas usando o programa ELAN. informação verbal da narrativa, sem brinquedos foi analisado com as categorias narrativas de Stein e Glenn (1979) e gesto foram analisados do ponto de vista tomada pela criança para narrar, usando categorias de trabalho anterior (McNeill, 1992; Parrill, 2012). Os resultados mostraram que tanto a informação verbal selecionado pela criança para narrar como a interação com outras crianças afetar seu uso de gestos. Estes resultados sugerem que o uso de gestos como um dispositivo narrativo depende de dois fatores sociais e fatores discursiva-cognitivas.

Palabras chave: Narrativas - gestos - interações - crianças - multimodalidade.

[Las traducciones de los abstracts fueron supervisadas por el autor de cada artículo]
