

“¿Dale que yo era la reina y vos la bruja?”: La construcción lingüística de los mundos de ficción durante la infancia.

Lewinsky, Viviana / IICE - UBA. - vivilewinsky@gmail.com¹

Eje 5: Construcción de conocimientos y saberes: ponencia

^a *Palabras claves: desarrollo lingüístico infantil, mundos de ficción, diversidad léxica, complejidad sintáctica.*

› **Resumen**

El objetivo de este trabajo es analizar algunas características lingüísticas de los mundos ficcionales construidos por niños/as argentinos/as de 4 años de distintos grupos sociales -urbanos de sectores medios y en situación de pobreza. Para ello se analizan 457 situaciones de interacción de un corpus de habla espontánea en donde 39 niños/as (19 del grupo socioeconómico medio y 20 niños/as que viven en situación de pobreza) construyen mundos de ficción en el contexto de su hogar. Se analiza la diversidad léxica y la complejidad sintáctica del habla de los/as niños/as y se identifican eventuales relaciones entre estas variables y el grupo social de pertenencia. Se identificó que ambos indicadores presentan un valor mayor para el grupo socioeconómico medio que para los/as niños/as que viven en situación de pobreza, siendo la diferencia estadísticamente significativa en ambos casos. Los resultados muestran la relevancia de atender a las situaciones cotidianas, propias del desarrollo infantil, en las que los/as niños/as de diferentes grupos sociales adquieren y ponen en juego el lenguaje.

Presentación

El presente trabajo expone parte del estudio que la Lic. Viviana Lewinsky se encuentra realizando en su tesis de doctorado. La misma se desarrolla con una beca UBACyT en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires (IICE-UBA), bajo la dirección de la Dra. Florencia Alam y la codirección de la Dra. Celia Rosemberg y se enmarca en diversos proyectos² dirigidos por ellas que abordan el desarrollo del

¹Alam, Florencia / CIIPME - CONICET (Orientadora, Directora de Tesis Doctoral)

²Proyecto “La producción infantil de narrativas de ficción en distintos contextos sociales y semióticos. Un estudio con niños de 5 años de entornos socioculturales urbano marginados”. Directora: Dra. Florencia Alam. Centro

lenguaje, en particular el vocabulario y el discurso narrativo, en niños/as de entre 8 meses y 5 años de edad de diversos grupos sociales en el contexto del hogar y la escuela. Estos proyectos se apoyan en una perspectiva que integra postulados psicolingüísticos actuales y socioculturales (Nelson, 1996, 2007; Tomasello, 2009; Vygotsky, 1964) con nociones de la sociolingüística interaccional (Gumperz, 1982) y del análisis conversacional (Goodwin, 2003). Desde esta perspectiva se sostiene que el lenguaje juega un papel preponderante en la organización de los sistemas cognitivo y socioafectivo, y que el contexto posee un papel fundamental en su desarrollo. El desarrollo del lenguaje y las habilidades discursivas tiene lugar en contextos de interacción en los que el lenguaje es usado tempranamente para llevar a cabo actividades compartidas. Este desarrollo ocurre en paralelo al desarrollo del discurso narrativo y del juego, particularmente del juego dramático o ficcional (Nelson, 2007).

En este marco, en la tesis de doctorado se estudian los recursos y procesos implicados en la construcción lingüística y discursiva de los mundos de ficción que crean los/as niños/as de 4 y 5 años, de distintos grupos sociales -urbanos de sectores medios y en situación de pobreza-, de manera individual o al interactuar con otros/as - niños/as o adultos/as - a través de dos estudios. En el primero se aborda este objeto en intercambios que tienen lugar en actividades cotidianas y naturales en el hogar de los/as niños/as de 4 años y en el segundo en actividades de juego y narrativa inducidas entre pares en las que participan los/as niños/as de 5 años. En el presente trabajo se exponen algunos resultados relativos al primer estudio.

› ***Construir mundos ficcionales a través del lenguaje***

El desarrollo del lenguaje se produce en el marco de diversas situaciones de interacción cotidianas en las que los/as niños/as participan en sus hogares, en los jardines de infantes u otros espacios de socialización; entre ellas se destacan las actividades de juego y narración (Rosemberg, 2008). Éstas actividades resultan claves, en tanto que el despliegue de la trama lúdica o narrativa requiere el empleo de una sintaxis compleja y el uso de un vocabulario preciso por parte de los/as niños/as (Nelson, 2007; Quinn et al., 2018; Rosemberg, 2008; Rosemberg et

Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental (CIIPME – CONICET). PICT-2018-04403.

Proyecto UBACyT "El lenguaje y el juego en las situaciones de interacción en el contexto del hogar y del Nivel Inicial". Universidad de Buenos Aires. Directora: Dra. Celia Rosemberg. UBACyT 20020190100106BA. Proyecto "Vocabulario y discurso en los primeros años de la infancia y la niñez. Estudios ecológicos y estrategias de evaluación". Directora: Dra. Celia Renata Rosemberg. Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental (CIIPME – CONICET). PICT-2019-02896.

al.

2015).

Desde muy pequeños/as, los/as niños/as construyen mundos de ficción, que comunican y negocian lingüísticamente, principalmente en actividades de juego dramático y narraciones de ficción (Sarlé et al. 2010). Al construir mundos ficcionales, los/as niños/as se distancian del reino de la realidad y se involucran explícitamente en un mundo alternativo (Skolnick y Bloom, 2006) donde los roles, las identidades, los objetos, los escenarios y los significados se transforman. Estos mundos pueden explorar sucesos fantásticos y explicaciones inverosímiles, a menudo mágicas o bien explorar situaciones no fantásticas, que pueden ocurrir en la realidad (Engel, 2005). Tradicionalmente, desde las primeras investigaciones que, a fines de la década del '80 y comienzos del '90, atendieron a los mundos ficcionales construidos por los/as niños/as pequeños/as en actividades de juego dramático y narraciones de ficción, el foco se ha centrado en los recursos lingüísticos que los/as niños/as emplean al construir estos mundos. Estos trabajos (Auwärter, 1986; Garvey y Kramer 1989; Pellegrini, 1985) y otros más actuales (Andersen, 2005; Howe et al., 2005; Manrique y Rosemberg, 2009; Rosemberg et al., 2015; Schmidt y Zinken 2021; Stein y Migdalek, 2017) han encontrado que cuando los/as niños/as juegan dramáticamente o cuentan historias de ficción recurren a ciertas formas lingüísticas y expresiones específicas que justamente, les permiten explicitar las transformaciones que realizan para pasar del plano real al ficcional; elaborar conjuntamente la trama lúdica y/o narrativa; negociar significados con los/as otros/as, coordinar diferentes perspectivas y puntos de vista y construir escenarios que se sostengan y desplieguen en el tiempo, evitando la ambigüedad. El lenguaje descontextualizado; los enunciados metalúdicos (“¿Dale que yo era el papá y vos la mamá?”); el lenguaje de estado interno (por ejemplo el referido a las emociones: “Estoy triste, yo quería ser la doctora”) y el uso de conectores (“Sí, porque estoy cocinando para vender”) han sido identificados como los principales recursos. Si bien estos trabajos arrojan pistas para comprender ciertas características lingüísticas de los mundos ficcionales construidos por los/as niños/as pequeños/as no han indagado la diversidad léxica y la complejidad sintáctica del habla que los/as niños/as de 4 años emplean al construir estos mundos. A su vez, la mayoría de las investigaciones identificadas han considerado únicamente actividades de juego dramático o narrativa de ficción inducidas y/o naturales, tanto en el hogar de los/as niños/as como en el jardín de infantes, en donde participaron niños/as de 3 a 6 años de sectores socioeconómicos medios o medio altos, de habla inglesa o alemana. Únicamente los trabajos de Manrique y Rosemberg

(2009), Rosemberg et al. (2015) y Stein y Migdalek (2017) han atendido a niños/as de habla hispana y el estudio de Rosemberg et al. (2015) a niños/as de diferentes grupos sociales. Sin embargo, el trabajo de Rosemberg et al. (2015) no aborda eventuales relaciones entre los recursos implicados en la construcción lingüística de los mundos de ficción y los distintos grupos sociales del que forman parte los/as niños/as. En relación con esta última cuestión, en un trabajo reciente (Lewinsky et al., 2021) hemos comenzado a identificar diferencias en las actividades y en los interlocutores con quienes los/as niños/as de 4 años construyen mundos de ficción, en función de las características sociales, culturales y materiales específicas de los distintos grupos sociales. Sin embargo, aún no hemos profundizado en los recursos lingüísticos que los/as niños/as ponen en juego al crear estos mundos.

› ***La diversidad léxica y la complejidad sintáctica del habla de los/as niños/as de 4 años de distintos grupos sociales***

Los 4 años de edad constituyen un punto de inflexión en el desarrollo lingüístico infantil en tanto el vocabulario y la gramática se complejizan (Nelson, 1996; Tomasello, 2002). Sin embargo, diversos estudios han mostrado diferencias en el vocabulario productivo de los/as niños/as de 4 años de distintos grupos sociales (Quiroga et al., en prensa; Rowe, 2008; entre otros). Trabajos realizados en las últimas décadas (Hoff, 2003, 2006; Rosemberg et al., 2017; Shiro et al., 2019; entre otros) señalan que estas diferencias pueden explicarse por la variabilidad en los entornos lingüísticos disponibles para los/as niños/as. En efecto, estos estudios han mostrado diferencias en la cantidad y calidad del entorno lingüístico que escuchan los/as niños/as en sus hogares, de acuerdo a su grupo social (Alam et al. 2021; Hoff, 2003; Rosemberg et al., 2017; Shiro et al., 2019; Stein, Menti y Rosemberg, 2021, entre otros). Los/as niños/as de grupos socioeconómicos medios escuchan mayor cantidad de palabras y de emisiones y una mayor cantidad de palabras diferentes que los/as niños/as que viven en situación de pobreza (Hart y Risley, 1995; Rowe, 2008). Estas diferencias resultan relevantes en tanto tienen un impacto significativo en el desarrollo del lenguaje infantil y en el vocabulario productivo de los/as niños/as (Rowe, 2008). En un trabajo reciente, realizado en nuestro país, Quiroga et al. (en prensa) estudiaron la relación entre la producción infantil de sustantivos, verbos y adjetivos y el input lingüístico al que los/as niños/as de 4 años de grupos socioeconómicos diversos (medio y que viven en situación de pobreza), están expuestos en el entorno natural de su hogar. En línea con trabajos previos, las

autoras encuentran que los/as niños/as del grupo socioeconómico medio escuchan significativamente más sustantivos y adjetivos, y menos verbos, que los/as niños/as que viven en situación de pobreza, y esta misma diferencia se encuentra en el habla de los/as niños/as. Otra línea de trabajos sugiere diferencias en la cantidad y calidad del entorno lingüístico que escuchan los/as niños/as, de acuerdo a las actividades que llevan a cabo junto a diversos/as interlocutores. Éstas pueden dar lugar a patrones de uso lingüístico distintos y específicos en cada actividad (Goldfield, 1993; Hoff-Ginsberg, 1991; Montag et al., 2018; Rowe y Weisleder, 2020). Por ejemplo, Hoff-Ginsberg (1991) encuentra que en las actividades de juegos con juguetes, el input lingüístico de los/as niños/as entre 18 y 29 meses presenta una mayor cantidad de directivas, las cuales suelen incluir una mayor cantidad de verbos. Goldfield (1993), por su parte, señala que durante los juegos con objetos las madres de niños/as de un 1 año utilizan más sustantivos, mientras que durante juegos sin objetos utilizan más verbos. Estos trabajos se han centrado en el habla dirigida al niño/a en las situaciones de juego pero no atienden a la producción infantil.

Los trabajos que abordan las habilidades gramaticales, como la complejidad sintáctica, del habla de los/as niños/as pequeños/as identifican que a los 4 años, éstos suelen utilizar con cierta frecuencia y precisión cláusulas complejas (coordinadas o subordinadas) que les permiten establecer relaciones lógicas, causales y temporales (Silva y Plana, 2016). Diversos estudios han identificado que existen diferencias en la complejidad sintáctica del habla de los/as niños/as de acuerdo al grupo social de pertenencia (Vasilyeva et al., 2008). En línea con trabajos ya mencionados, estas diferencias se explican por la variabilidad en los entornos lingüísticos disponibles para los/as niños/as. Estos estudios sugieren que la complejidad de las estructuras sintácticas que producen los/as niños/as se ve afectada, al menos en parte, por la complejidad de la información que reciben (Hoff, 2006; Huttenlocher et al., 2002). Sin embargo, no todos encuentran que la diferencia resulte significativa (Silva, 2010; Silva y Plana, 2016). Silva y Plana (2010), por ejemplo, exploran la relación entre medidas de desempeño lingüístico y el uso de cláusulas relativas en niños/as argentinos/as de 5 años, de distintos grupos sociales, en entrevistas semiestructuradas y en tareas de elicitación que sostienen con adultos/as. Los resultados de su trabajo muestran que si bien el valor de los índices que miden la complejidad sintáctica de los/as niños/as que viven en situación de pobreza resultan levemente inferiores al observado en los/as niños/as de sectores medios, estas diferencias no resultan significativas. A su

vez, las investigadoras señalan que los usos sintácticos de los/as niños/as que viven en situación de pobreza no pueden ser considerados en términos deficitarios, en tanto resultan de una diferente selección de estrategias. Estos/as niños/as utilizan estrategias sintácticas de incrustación que permiten reducir la densidad léxica de sus enunciados. Teniendo en cuenta que en la revisión de antecedentes no se han encontrado trabajos que indaguen la complejidad sintáctica y la diversidad léxica del habla de los/as niños/as al construir mundos ficcionales y que este tipo de situaciones resultan propias del desarrollo infantil y fundamentales para potenciar el desarrollo del lenguaje de los/as niños/as, en este trabajo nos proponemos abordar los objetivos que se presentan en el siguiente apartado.

› **Objetivos**

El presente trabajo se propone explorar algunas características lingüísticas de los mundos ficcionales construidos por los/as niños/as de 4 años de distintos grupos sociales -urbanos de sectores medios y en situación de pobreza. Se considera la diversidad léxica y la complejidad sintáctica del habla de los/as niños/as y se identifican eventuales relaciones entre estas variables y el grupo social de pertenencia.

› **Metodología**

Corpus

En este trabajo se analizan 468 horas audiograbadas y transcritas donde 39 niños/as (19 del grupo socioeconómico medio -GSM- y 20 niños/as que viven en situación de pobreza -GSB) comparten actividades cotidianas junto a adultos/as, niños/as de la misma edad, mayores y pequeños/as con quienes interactúan habitualmente en sus hogares. Las grabaciones forman parte del corpus "Los entornos lingüísticos en el hogar de niños argentinos de 4 años de distintos grupos socio-culturales" (Rosemberg, Arrúe y Alam, 2012), registrado para una investigación mayor sobre el desarrollo lingüístico y discursivo de niños/as de distintos grupos sociales. Los/as 19 niños/as (10 niñas y 9 niños) del GSM vivían en zonas residenciales urbanas de la Ciudad de Buenos Aires y pertenecían a familias en las que al menos uno de los padres había completado los estudios universitarios y tenía empleo estable como profesional. Los/as 20 niños/as (12 niñas y 8 niños) del GSB pertenecían a familias en las que los padres tenían educación primaria o

secundaria incompleta, trabajos inestables en el mercado laboral informal o eran desempleados. Estas familias vivían en barrios del conurbano de Buenos Aires o en villas de emergencia de la Ciudad de Buenos Aires.

Obtención y transcripción de la información

Los registros se realizaron durante 4 o 6 días de observación. Participaron los/as niños/as foco junto a adultos/as, niños/as mayores, pequeños/as y/o de la misma edad con quienes interactuaban habitualmente y un/a investigador/a, que les proponía que realizaran sus actividades diarias y evitaba iniciar conversaciones o promover actividades específicas. Para efectuar las grabaciones, el/la investigador/a depositaba un grabador cerca del niño/a foco o en una carterita que el/la niño/a llevaba puesta durante las horas de grabación. Las grabaciones fueron transcritas para el análisis, utilizando el programa CLAN (Computerized Language Analysis: MacWhinney, 2000) y las pautas del programa CHAT (Codes for the Human Analysis of Transcripts: MacWhinney, 2000).

Análisis

Para realizar el análisis se identificaron las secuencias en las que los/as niños/as construían de manera individual o junto a otros/as mundos ficcionales. Para los propósitos de este trabajo definimos mundo ficcional como aquellos mundos alternativos a la realidad (Skolnick y Bloom, 2006) que exploran sucesos fantásticos y explicaciones inverosímiles, a menudo mágicas, o bien situaciones no fantásticas, que pueden ocurrir en la realidad (Engel, 2005; Pellegrini, 1985; Sawyer, 2002). A modo de ejemplo, a continuación se presentan fragmentos de secuencias en donde los/as niños/as construyen mundos de ficción:

Ejemplo 1. GSM. Exploración de sucesos fantásticos.

NIN: Esta era mi pulsera de poder, ¿dale ?

ADU: ¿Tu pulsera de poder? ¿Qué hacés con tu pulsera de poder?

NIN: Me hago invisible y puedo volar. Soy muy rápida, puedo alcanzar una yema.

Ejemplo 2. GSB. Exploración de sucesos no fantásticos.

NIN 1: ¿Dale que éramos cocineras y nos íbamos de viaje?

NIN 2: Nosotras éramos las cocineras que decían todas las cosas y además cocinábamos.

A través de la aplicación GEM del programa CLAN (MacWhinney, 2000) se extrajeron las secuencias de ficción y se creó un archivo por cada situación de ficción de cada niño/a foco. Para obtener información acerca de las dimensiones del habla de los/as niños/as (diversidad léxica y complejidad sintáctica) en las situaciones que son objeto de este trabajo los datos fueron procesados, también, empleando el programa CLAN (MacWhinney, 2010) Se identificaron dos medidas para dar cuenta de las dimensiones. Éstas se definieron operacionalmente del siguiente modo:

Diversidad léxica: se empleó la medida del índice de diversidad léxica D: a mayor valor, mayor diversidad léxica (McKee et al., 2000). Esta forma de estimación de la diversidad léxica tiene como ventaja que no depende de la cantidad de palabras de la muestra, sino que construye un muestreo aleatorio para lo cual emplea toda la información disponible. Para operar, sin embargo, requiere un mínimo de 50 palabras (tokens). Para identificar este índice se utilizó el programa VOCD del CLAN (MacWhinney, 2000).

Complejidad sintáctica: En base a estudios previos (Pizarro et al., 2019) se decidió utilizar la cantidad de emisiones complejas -por ejemplo, conformadas por más de una cláusula- utilizadas por los/as niños/as. Esta medida se estimó indirectamente a través del cálculo de un índice de conectores subordinantes empleados, que se obtuvo al dividir el total de los conectores subordinantes producidos por los/as niños/as por la cantidad total de palabras de cada uno/a. Esta división informa un valor comprendido entre 0 y 1, sugiriendo la presencia de mayor complejidad sintáctica cuanto más se aproxime su valor a 1. Se seleccionaron los siguientes conectores por su frecuencia en la oralidad y por utilizarse, casi exclusivamente, para introducir cláusulas dependientes que establecen relaciones de subordinación: que, quien, donde, cuando, porque. Para identificar este índice se utilizó el programa FREQ del CLAN (MacWhinney, 2000) que permitió obtener la cantidad total de los conectores subordinantes y la cantidad total de palabras producidas por los niños/as. Luego, se empleó el lenguaje de programación R (R Core Team, 2017) para calcular el índice de conectores subordinantes.

En tanto que, como se señaló anteriormente, el/la investigador/a estaba presente en la toma de datos y, en ocasiones, los/as niños/as interactuaban con ellos/ellas al crear mundos ficticiales, se

decidió comparar la diversidad léxica y la complejidad sintáctica del habla de los/as niños/as tanto en los intercambios que mantenían con sus interlocutores habituales como con el/la investigador/a con el objetivo de definir si la presencia del investigador/a alteraba la producción infantil y entonces dichos fragmentos debían ser descartados del análisis. Para ello se codificaron los fragmentos de ficción identificando el/la interlocutor/a con el/la que el/la niño/a creaba el mundo ficcional: investigador/a, niños/as y/o adultos/as. Luego se crearon dos archivos por niño/a foco -uno que incluía las interacciones con el/la investigador/a y otro las interacciones con sus interlocutores habituales (niños/as y/o adultos/as), se procesaron los datos y se obtuvo la medida de cada índice para cada archivo. Luego se empleó el lenguaje de programación R (R Core Team, 2017) para realizar un análisis descriptivo de ambas medidas y el test estadístico no paramétrico de Wilcoxon. El test no mostró diferencias estadísticamente significativas entre el índice de diversidad léxica D y el de conectores subordinantes del habla empelada por los/as niños/as en los intercambios que sostuvieron con sus interlocutores habituales y con el/la investigador/a (Índice de diversidad léxica: $p = 0.2358$ para GSM y $p = 0.3828$ para GSB. Índice de conectores subordinantes: $p = 0.1055$ para GSM y $p = 0.4063$ para GSB), por lo que se decidió incluir todos los intercambios en el análisis. Se identificaron 457 situaciones en las que los/as niños/as construyeron, junto a sus interlocutores naturales y/o el/la investigador/a, mundos ficticiales (337 en GSM y 120 en GSB). Sin embargo, el programa VOCD del CLAN con el que se procesaron los datos pudo correr sólo en 312 situaciones (237 en GSM y 75 en GSB) en tanto en las restantes, los/as niños/as no produjeron un mínimo de 50 palabras (tokens). Por último, se procedió a procesar los datos en los primeros archivos generados (uno por cada situación de ficción) y se empleó el lenguaje de programación R (R Core Team, 2017) para realizar un análisis descriptivo de ambas medidas y el test estadístico no paramétrico de Wilcoxon con el objetivo de conocer si existían diferencias entre los grupos sociales en las medidas identificadas.

› **Resultados**

Como se identifica en el gráfico 1, incluido en el anexo, se encontró que los/as niños/as del GSM presentan una mayor diversidad léxica al crear mundos de ficción que los/as niños/as del GSB (50.94 mediana; 48.37 media y 10.51 desviación estándar en GSM y 39.62 mediana; 38.52 media y 15.82 desviación estándar en GSB). Al realizar el test de Wilcoxon se encontró que la

diferencia entre los grupos resultó estadísticamente significativa ($= 0.001379$). A su vez, se observa una mayor dispersión en esta medida para los/as niños/as del grupo GSM que para los/as del grupo GSB.

Por otro lado, como se observa en el gráfico 2, se identificó que los/as niños/as de GSM emplean un índice de subordinación más alto que sus pares del GSB (0.02 mediana; 0.02 media y 0.01 desviación estándar en GSM y 0.01 mediana; 0.01 media y 0.01 desviación estándar en GSB). Nuevamente, al realizar el test de Wilcoxon se encontró que la diferencia entre los grupos resulta estadísticamente significativa ($p = 0.0004$). Se observa, también, que el indicador de complejidad sintáctica presenta variabilidad en ambos grupos, aunque se observa una mayor dispersión para los/as niños/as del grupo GSB.

› **Discusión**

El presente trabajo muestra que los/as niños/as de ambos grupos construyen mundos de ficción en sus hogares. Sin embargo, al comparar las características lingüísticas que emplean los/as niños/as en dichas construcción se observan diferencias entre los grupos. En efecto, los/as niños/as del GSM emplean una mayor diversidad léxica y un índice mayor de complejidad sintáctica que sus pares del GSB. Estos resultados coinciden con estudios previos que también mostraron diferencias en la producción infantil entre distintos grupos sociales (Quiroga et al. (en prensa), Vasilyeva et al., 2008). En línea con lo que postulan diversos trabajos (Alam et al. 2021; Hoff, 2003, 2006; Rosemberg et al., 2017; Rowe, 2008; Shiro et al., 2019; entre otros) estas diferencias podrían explicarse por la variabilidad en los entornos lingüísticos disponibles para los/as niños/as.

Cabe señalar que si bien el valor del índice de complejidad sintáctica sugiere la presencia de habilidades gramaticales en los/as niños/as de ambos grupos, en ambos casos el valor resulta cercano a 0. En este sentido, sería relevante ahondar en el análisis cualitativo de los usos sintácticos que realizan los/as niños/as de ambos grupos sociales, en tanto podrían estar seleccionando diferentes estrategias para establecer relaciones lógicas, causales y temporales en sus intercambios (Silva, 2010; Silva y Plana, 2016). Por otro lado, diversos trabajos han señalado que el contexto de juego en el que se crean mundos de ficción favorece el uso de una sintaxis compleja y de un vocabulario preciso (Nelson, 2007;

Quinn et al., 2018; Rosemberg, 2008; Rosemberg et al. 2015), es por ello que en futuros trabajos nos interesa comparar los resultados del presente estudio con la producción verbal infantil en otras situaciones en las que los/as niños/as no construyen mundos de ficción. A su vez, como los mundos de ficción pueden crearse en el marco de diferentes actividades cotidianas -tales como el juego dramático o las narraciones de ficción, entre otras (Sarlé et al. 2010)-, y éstas, como identificaron estudios previos (Goldfield (1993); Hoff-Ginsberg, 1991; Montag et al., 2018; Rowe y Weisleder, 2020) pueden dar lugar a patrones de uso lingüístico específicos, en próximos trabajos, sería importante analizar el tipo de actividad que realizan los/as niños/as al crear los mundos de ficción como fuente de variabilidad en el uso del lenguaje.

› **A modo de cierre**

En resumen, los resultados de este trabajo aportan al conocimiento de los recursos lingüísticos implicados en la construcción de los mundos de ficción por parte de niños/as argentinos/as de 4 años de distintos grupos sociales. El análisis sugiere la presencia de habilidades diferentes en los/as niños/as en función del grupo social de pertenencia. En futuros trabajos se buscará profundizar en el estudio de estas diferencias. Atender a los recursos y procesos implicados en la construcción lingüística de los mundos de ficción puede brindar pistas para pensar cómo potenciar la capacidad que tienen los/as niños/as de construir mundos de ficción tanto en sus hogares como en la escuela. Este conocimiento puede, asimismo, constituir un insumo para la implementación y el seguimiento de propuestas educativas, el diseño de intervenciones y materiales educativos, que potencien este tipo de situaciones propias del desarrollo infantil.

Bibliografía

Alam, F., Ramírez, L. & Migdalek, M. (2021). Other children's words in the linguistic environment of infants and young children from distinct social groups in Argentina. *Journal for the Study of Education and Development*, 1-16.

Andresen, H. (2005). Role play and language development in the preschool years. *Culture Psychology*, 11(4), 387- 414.

Auwärter, M. (1986). Development of Communicative Skills: The Construction of Fictional Reality in Children's Play. En J. Cook-Gumperz (Ed.), *Children's world and*

children's language (pp.205-230). Berlin: New Babylon.

Engel, S. (2005). The narrative worlds of what is and what if. *Cognitive Development*, 20(4), 514-525.

Garvey, C. y Kramer, T. L. (1989). The language of social pretend play. *Developmental Review*, 9(4), 364- 382.

Goldfield, B. A. (1993). Noun bias in maternal speech to one-year-olds. *Journal of child language*, 20 (1), 85-99.

Goodwin, C. (2003). The Body in Action. En J. Coupland y R. Gwyn (Eds.) *Discourse, the Body and Identity*. (pp. 19-42). New York: Palgrave/ Macmillan.

Gumperz, J. (1982) *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hart, B.; Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore-London-Sidney: Paul H. Brookes Publishing.

Hoff, E. (1991). Mother-child conversation in different social classes and communicative settings. *Child development*, 62(4), 782-796.

Hoff, E. (2003). The Specificity of Environmental Influence: Socioeconomic Status Affects Early Vocabulary Development Via Maternal Speech. *Child Development*, 74(5), 1368–1378.

Hoff-Ginseberg, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26(1), 55–88.

Howe N., Petrakos H., Rinaldi C. y LeFebvre R. (2005). "This Is a Bad Dog, You Know...": Constructing Shared Meanings during Sibling Pretend Play. *Child Development*, 76 (4), 783-794.

Huttenlocher, J., Vasilyeva, M., Cymerman, E., Levine, S. (2002). Language input and child syntax. *Cognitive Psychology*, 45 (3), p. 337-274.

Lewinsky, V., Alam, F., Rosemberg, C.R, y Quiroga, M.S. (2021) La construcción de mundos ficcionales durante las actividades cotidianas en el hogar: un estudio con niños de diferentes grupos sociales. Póster presentado en VI encuentro de investigadores en desarrollo, aprendizaje y educación, CIIPME-FLACSO Argentina. Evento virtual, 24, 25 y 26 de noviembre 2021.

Manrique, S. y Rosemberg, C. (2009). El lenguaje infantil en situaciones de juego en el Jardín de Infantes. *SUMMA Psicológica*, 6 (2), 105-118.

McKee, G., Malvern, D. y Richards, B. (2000). Measuring vocabulary diversity using dedicated software. *Literary and Linguistic Computing*, 15(3), 323–37.

- Montag, J. L., Jones, M. N., Smith, L. B. (2018). Quantity and diversity: Simulating early word learning environments. *Cognitive science*, 42(2), 375-412..
- 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.
- Pellegrini, A. (1985). The narrative organization of children's fantasy play. *Educational Psychology*, 5(1), 17-25.
- Pizarro, P., Peralta, N., Audisio C., Mareovich F., Alam, F., Peralta O., Rosemberg, C. (2019). El lenguaje de las educadoras y de los(as) niños(as) en distintas situaciones de aula. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 56(1), 1-18.
- Quinn, S., Donnelly, S. y Kidd, E. (2018). The relationship between symbolic play and language acquisition: A meta-analytic review. *Developmental Review*, 49, 121–135.
- Quiroga, M.S., Rosemberg, C.R., Alam, F. (en prensa). La composición léxica del vocabulario infantil en niños de cuatro años de distintos grupos sociales y su relación con el entorno lingüístico. *Revista de Estudos da Linguagem*.
- Rosemberg, C. (2008). El lenguaje y el juego en la educación infantil. En P. Sarlé (Comp.), *Enseñar en clave de juego enlazando juegos y contenidos de enseñanza* (pp. 61-75). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Rosemberg, C., Arrúe, J. y Alam, F. (2012). Los entornos lingüísticos en el hogar de niños argentinos de 4 años de distintos grupos socio-culturales.
- Rosemberg, C., Arrúe, J. y Migdalek, M. (2015). El lenguaje en la construcción del "mundo de ficción" en el juego dramático. En P. Sarlé y C. R. Rosemberg (Coords.), *Dale que... El juego dramático y el desarrollo del lenguaje en los niños pequeños* (pp. 109-123). Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Rowe M. L. (2008). Child-directed speech: Relation to socioeconomic status, knowledge of child development and child vocabulary skill. *Journal of Child Language* 35(1), 185–205.
- Rowe, M. L. y Weisleder, A. (2020). Language Development in Context. *Annual Review of Developmental Psychology*, 2, 201-223.
- Sarlé, P. M., Rodríguez Sáenz, I. y Rodríguez, E. (2010). *Juego Dramático. Hadas, brujas y duendes*. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Schmidt, A. y Zinken, J. (2021). 'Aus Spiel' ('for play') in children's pretend joint play.

Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion, 151-178.

Shiro, M., Migdaelk, M. y Rosemberg, C. (2019). Stance taking in Spanish-speaking preschoolers' argumentative interaction. *Psychology of Language and Communication*, 23, 184 – 211.

Silva, M.L. (2010). El estudio de la sintaxis infantil a partir del diálogo con niños: Aportes metodológicos. *Interdisciplinaria*, 2(27), 277-296.

Silva, M.L. y Plana, M. D. (2016). Desempeño comunicativo infantil y producción de cláusulas relativas: Incidencia de diferencias sociales. *Revista Investigações*, 29(3), 153-176.

Skolnick, D., y Bloom, P. (2006). What does Batman think about SpongeBob? Children's understanding of the fantasy/fantasy distinction. *Cognition*, 101(1), 9–18.

Stein, A., Menti, A.B. y Rosemberg, C. (2021): Socioeconomic status differences in the linguistic environment: a study with Spanish-speaking populations in Argentina. *Early Years*, DOI: 10.1080/09575146.2021.1904383.

Stein, A. y Migdalek, M. (2017) La construcción del “mundo de ficción” y de la trama narrativa en situaciones de juego simbólico en el hogar. *Actualidades en Psicología*, 31(122), 1-15.

Tomasello, M. (2007). *Los orígenes culturales de la cognición humana*. Buenos Aires: Amorrortu.

Vasilyeva, M., Waterfall, H. y Huttenlocher, J. Emergence of syntax: commonalities and differences across children. *Developmental Science*, 11 (1), 84-97. .

Vygotsky, L. S. (1964). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Lautaro.

Anexo

Gráfico 1- Diversidad léxica del habla de los/as niños/as de 4 años al crear mundos de ficción, según grupo social.

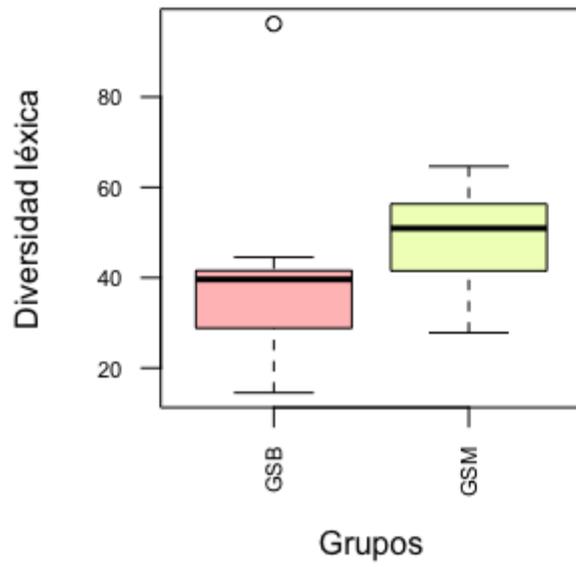


Gráfico 2- Complejidad sintáctica del habla de los/as niños/as de 4 años al crear mundos de ficción, según grupo social

