

**UNIVERSIDAD DE COSTA RICA  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES  
ESCUELA DE PSICOLOGÍA**

**TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE  
LINCENCIATURA EN PSICOLOGÍA**

**Reminiscencia entre madres y sus hijos e hijas en edad preescolar:  
Una caracterización de los estilos de elaboración utilizados en diferentes  
grupos socioculturales costarricenses**

**Sustentante:**

**Bach. Krissia Salazar Enríquez**

**Comité Asesor:**

**Directora: Dra. Ana María Carmiol Barboza**

**Lector: Dr. Mariano Rosabal Coto**

**Lectora: Dra. Mónica Salazar Villanea**

**2014**

**REMINISCENCIA ENTRE MADRES Y SUS HIJOS E HIJAS EN EDAD PREESCOLAR: UNA  
CARACTERIZACIÓN DE LOS ESTILOS DE ELABORACIÓN UTILIZADOS EN DIFERENTES GRUPOS  
SOCIOCULTURALES COSTARRICENSES**

**Por:**

**Krissia Salazar Enríquez**

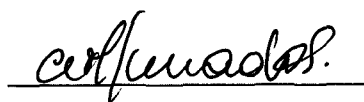
Sometido a la Escuela de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales

Universidad de Costa Rica

como requisito para optar por el grado de:

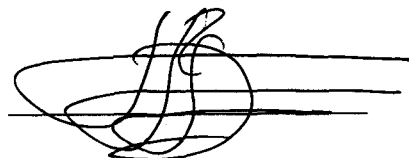
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

Aprobado por el Tribunal:



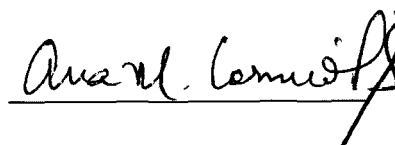
Dra. Ana María Jurado Solórzano

Presidenta



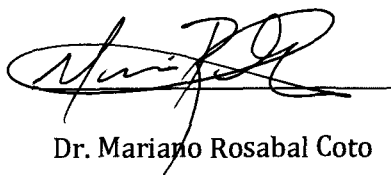
Dr. Jorge Sanabria León

Profesor invitado



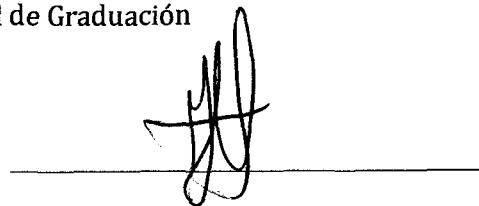
Dra. Ana María Carmiol Barboza

Directora del Trabajo Final de Graduación



Dr. Mariano Rosabal Coto

Miembro del comité asesor-lector



Dra. Mónica Salazar Villanea

Miembro Del comité asesor-lectora

*Dedicada a mi madre, mi  
inspiración para nunca dejar de  
luchar por mis sueños.  
A "mami y papi"† quienes me  
siguen inspirando día a día.  
A mi esposo, mi apoyo fundamental  
en este camino.*

*Agradecimientos:*

*A todas las madres, docentes, y  
directoras de los centros educativos  
participantes y todas las personas  
que colaboraron en cada una de las  
etapas de este proyecto.*

# Contenido

Resumen.....	v
Introducción .....	1
Capítulo I <u>R</u> eminiscencia.....	8
1.1. Reminiscencia materna .....	8
1.2. Diferencias socioculturales y reminiscencia.....	14
Capítulo II <u>M</u> etodología.....	26
2.1. Descripción de los participantes .....	26
2.2. Procedimiento de recolección.....	27
2.3. Sesión de recolección.....	28
2.4. <i>Codificación de los datos</i> .....	31
Capítulo III <u>R</u> esultados .....	34
3.1. Análisis preliminares .....	34
3.2. Reminiscencia.....	35
Capítulo IV <u>D</u> iscusión.....	41
4.1. Limitaciones y recomendaciones.....	51
Referencias.....	56
Anexos .....	66
Anexo 1. Consentimiento Informado.....	66
Anexo 2. Ficha sociodemográfica.....	69
Anexo 3. Protocolos de reminiscencia.....	70
Anexo 4. Ejemplos de eventos de reminiscencia.....	73
Anexo 5. Protocolo para la contabilización de enunciados .....	76

Anexo 6. Sistema de codificación de los estilos de elaboración materna.....	77
Anexo 7. Material para retroalimentación a las madres participantes .....	82

## Índice de tablas

Tabla 1.1_Ejemplo de un estilo de reminiscencia materna altamente elaborado .....	11
Tabla 1.2_Ejemplo de un estilo de reminiscencia materna poco elaborado.....	12
Tabla 1.3_Porcentajes de hogares con Climas Educativos Bajos, según distritos.....	23
Tabla 2.1_Modelo para la alternancia de la presentación de los cuatro eventos de reminiscencia .....	30
Tabla 2.2_Sistema de codificación de los estilos de reminiscencia materna: resumen .....	32
Tabla 3.1_Estadísticas descriptivas para las variables de estilos de elaboración materna.....	34
Tabla 3.2_Correlación de Pearson entre las variables de estilos de elaboración materna .....	36
Tabla 3.3_Análisis de componentes principales: comunalidades de cada variable.....	37
Tabla 3.4_Matriz de componentes principales con rotación Varimax .....	38
Tabla 4.1_Ejemplo de estilo de estilo de conversación altamente elaborado.....	43
Tabla 4.2_Ejemplo de estilo de conversación poco elaborado.....	44
Tabla 4.3_Ejemplos de utilización de preguntas cerradas como introducción de nueva información .....	46
Tabla 4.4_Ejemplo de pregunta cerrada no elaborada .....	47

## **Resumen**

Diversas áreas del conocimiento relacionadas con el desarrollo de los niños y las niñas, han seguido líneas de investigación que, poco a poco, revelan la importancia de las experiencias tempranas en los procesos cognitivos de la infancia. La práctica de la reminiscencia es una experiencia universal por su funcionalidad social y en el desarrollo infantil, por lo que cabe explorar las posibles diferencias entre las culturas y subculturas con respecto a los estilos de elaboración que son utilizados por las madres (principales cuidadoras) al momento de hablar sobre eventos del pasado.

Según estudios previos, existen dos estilos de conversación claramente identificables al realizar reminiscencia: el estilo altamente elaborado y el estilo poco elaborado, asociando la utilización del primero de ellos con la memoria autobiográfica de los niños y las niñas, su desarrollo socio-emocional, adquisición de habilidades pre-lectoras y desempeño en tareas de teoría de la mente.

Siguiendo la línea de investigación de autores que encontraron dichas diferencias a través de diversas culturas en el mundo, surge la necesidad de explorar los estilos de elaboración dentro de la cultura costarricense, al considerar la importancia que dicha práctica tiene en el desarrollo de los niños y las niñas.

Por ello, este estudio buscó caracterizar los estilos de elaboración que utilizaban las madres costarricenses al realizar reminiscencia, considerando el nivel educativo de las mismas como un posible factor generador de un clima educativo y una subcultura específicos.



Con este fin se trabajó con 64 diadas de madres y sus hijos e hijas de cuatro años, las cuales fueron divididas en dos grupos según su nivel educativo. A estas personas participantes se les solicitó conversar sobre cuatro eventos del pasado y además, se evaluó el nivel de vocabulario de los niños y las niñas. Las reminiscencias de las diadas participantes fueron estudiadas analizando el largo de la conversación y los tipos de enunciados que presentaba la madre a su hijo o hija.

Dentro de los resultados encontrados, fue posible identificar una relación entre la mayoría de las variables estudiadas, por lo que se procedió a realizar un análisis de componentes principales, con el cual se encontró que los datos se agrupaban en dos componentes, los cuales, siguiendo las recomendaciones de estudios previos, fueron nombrados como estilo de conversación altamente elaborado y estilo de conversación poco elaborado, de acuerdo con las variables presentes en cada uno de los grupos. El estilo altamente elaborado y puntuaciones altas en la prueba de vocabulario estuvieron correlacionados con un nivel educativo alto de las madres participantes.

La identificación de dos estilos de elaboración dentro de una muestra costarricense, deja entrever la influencia de características personales que pueden también influenciar en los mismos, aparte de la cultura en la cual se vean inmersos los participantes. Con ello resulta importante considerar estas características propias de las madres e intervenir en el plano educativo, buscando una nivelación de esta práctica en beneficio del desarrollo de los niños y las niñas en edad preescolar.

## **Introducción**

Avances científicos actuales provenientes de áreas como la psicología del desarrollo, la psicología cognitiva y las neurociencias sugieren que las experiencias tempranas son de vital importancia para el desarrollo y la salud de las personas, extendiendo sus implicaciones más allá de la infancia, llegando hasta la adolescencia e incluso la adultez (Programa Estado de la Educación, 2013).

Esto se observa claramente en la influencia que ejercen las relaciones colaborativas de los niños y las niñas con sus cuidadores, donde acontece una interacción que facilita la construcción gradual del mundo, de la comprensión de los estados mentales de las otras personas, del aprendizaje de las reglas sociales y de cómo convertirse en agentes activos en la sociedad (Stolk, Hunnius, Bekkering & Toni, 2013).

De igual manera, los ambientes específicos en los que se desarrollan los niños y las niñas tienen una influencia en sus comportamientos e incluso en su estructura neurocognitiva. Por ejemplo, Noble, Normal y Farah (2005) mencionan que el nivel socioeconómico se relaciona con el desarrollo neurocognitivo de los niños y las niñas, explicando que factores como la educación y ocupación de los padres y madres, el ingreso económico de la familia, la estimulación a la que se les expone desde bebés, los acceso a servicios de salud y los estilos de disciplina, juegan un papel importante en el desarrollo de las funciones ejecutivas, así como también en la adquisición y el desarrollo del lenguaje.

En el caso específico de las interacciones que toman lugar en el ámbito familiar y, especialmente las conversaciones entre progenitores y sus hijos e hijas de edad preescolar, éstas juegan un papel importante en procesos como el desarrollo del lenguaje, los distintos procesos de

cognición, pasando por el desarrollo socioemocional (Richaud, Mesurado, Samper-García, Llorca, Lemos & Tur, 2013). Actualmente, distintos estudios rescatan la importancia del uso del habla descontextualizada, entendiendo esta como aquella que no se refiere a hechos del aquí y el ahora, sino que alude a experiencias pasadas de la persona. Entre este tipo de habla se encuentra la reminiscencia, entendida como la conversación sobre eventos acontecidos en el pasado.

Principalmente, estos hallazgos apuntan a que la participación del niño y la niña en este tipo de conversaciones tiene implicaciones para aspectos del desarrollo, la memoria autobiográfica (Fivush & Nelson, 2004), el bienestar psicológico (Fivush, 2011a), el desarrollo de habilidades narrativas (McCabe & Peterson, 1991; Reese, Haden & Fivush, 2006) y la alfabetización emergente (Reese, Sparks & Leiva, 2010), entre otros.

Más implicaciones se desprenden de los diferentes estilos de elaboración materna. En el ámbito del desarrollo sociocognoscitivo, Welch-Ross (1997) estudió la relación entre estilos de conversación utilizados por las madres con sus hijos e hijas a la hora de hablar sobre el pasado y la teoría de la mente de los niños y las niñas, que se refiere a su habilidad de comprender los estados mentales de las personas. Según esta autora, la posible relación entre reminiscencia y teoría de la mente se justifica en tanto la participación en conversaciones sobre el pasado se sostiene a partir de la capacidad de comprender los estados mentales de los interlocutores y de reconocer que su representación sobre el evento en cuestión puede diferir de la propia (véase también Taumoepeau y Reese, 2013, para resultados similares).

Una segunda línea de investigación ha descrito las implicaciones en la conformación de la memoria autobiográfica en el desarrollo de la persona (Salazar, 2008; en Salazar, 2010). Desde esta línea, se ha enfatizado el rol de la reminiscencia incluso en edades avanzadas del desarrollo vital, al permitir la reconstrucción de información a largo plazo y funcionar como organizador

del esquema del recuerdo. Además, Salazar rescata el rol de la reminiscencia en tareas vitales como la función interpersonal, que incluye el recuerdo en contexto social para el intercambio de experiencias; la función personal, en tanto implica la regulación del estado de ánimo y formación de autoconcepto; y la función cognitiva que integra la memoria episódica en la semántica para formar el conocimiento que se utiliza en la vida cotidiana.

En el campo de la memoria, por ejemplo, Conroy y Salmon (2006) lograron identificar la influencia del tipo de estilo que utiliza la madre a la hora de hacer reminiscencia en la memoria de sus hijos e hijas, relacionando el recuerdo de más información por parte del niño con estilos de conversación materna que permitieron al niño elaborar más ampliamente sobre el evento. Taumoepeau y Reese (2013) confirman esto al encontrar también que la cantidad de información recuperada por los niños y las niñas al momento de hablar sobre eventos del pasado con sus madres se veía afectado positivamente por el uso materno de estrategias de reminiscencia que permitían una participación más activa por parte del niño o niña en la conversación.

De manera similar, e incluyendo una muestra de 39 madres y niños y niñas estadounidenses, Boland, Haden y Ornstein (2003) realizan un estudio experimental evaluando habilidades de memoria en los y las preescolares y entrenando a las madres en estrategias de habla que les permiten a los niños y las niñas una mayor elaboración del tema cuando éste está tomando lugar, así como un interés mayor de éstos en las conversaciones sobre el pasado. Como resultado, los hijos e hijas de las madres entrenadas mostraron un mejor recuerdo de detalles del evento en una evaluación posterior. Además, fueron capaces de recuperar más información descriptiva que aquellos niños y niñas cuyas madres formaban parte del grupo control.

Una tercera línea de investigación sobre las implicaciones de la reminiscencia en el desarrollo de los niños y las niñas se refiere a los hallazgos en el área de la alfabetización

emergente. Como tal, la alfabetización emergente hace referencia a que el aprendizaje de la lectoescritura en los niños y las niñas no se da únicamente ni en primera instancia en los años de educación formal, sino que éstos participan de manera cotidiana y desde edades muy tempranas en actividades y prácticas relacionadas con la lectura y la escritura que hacen de la alfabetización un proceso constante, culturalizado y que involucra a múltiples participantes (docentes, progenitores, vecinos y vecinas, cuidadores, etc.). Es decir, se entiende la alfabetización emergente como el desarrollo de las habilidades previas necesarias para la adquisición de la lectoescritura (Ríos, 2012; Sparks, Carmiol & Ríos, 2013). Desde este marco, Sparks (2008) menciona que elementos como el vocabulario, el desarrollo coherente de narrativas, el dominio de destrezas orales complejas como la sintaxis y la comprensión de discursos, dan ventaja a los niños y las niñas en el aprendizaje formal de la lectoescritura. Además, Sparks describe distintos estudios que demuestran la influencia positiva de la práctica de la reminiscencia en el desarrollo de las de alfabetización emergente (Sparks, 2008).

Por su parte, Sparks et al. (2013) identificaron una clara relación entre las habilidades prelectoras y las destrezas de lenguaje oral y la ubican desde etapas muy tempranas del desarrollo. Ríos (2012) confirma esta asociación al encontrar, en su estudio, una correlación positiva entre niveles altos de elaboración materna al conversar sobre eventos del pasado y un mejor desempeño de los niños y las niñas en tareas de comprensión de lectura oral.

Distintos autores señalan la importancia del uso de la reminiscencia como un rico escenario metodológico, caracterizado por su validez ecológica, en tanto el habla sobre eventos del pasado se constituye como una práctica universal (Laible, 2004; Reese et al., 2006). A pesar de lo anterior, es importante tomar en cuenta las particularidades culturales que se han observado en dicha práctica. Tõugu, Tulviste, Schröder, Keller y De Geer (2011) argumentan que la

reminiscencia se constituye como uno de los espacios discursivos a través de los cuales el niño o la niña desarrolla las competencias comunicativas específicas, que respondan a las demandas del contexto cultural en el cual se desarrolla. Lo anterior ha desembocado en un interés en este campo de investigación por conocer y comparar las particularidades de los estilos de reminiscencia en distintos contextos socioculturales.

En la actualidad, la literatura sobre los estilos de reminiscencia utilizados por madres latinas no es concluyente. Autores como Sparks (2008) mencionan diferencias entre madres latinoamericanas inmigrantes en los Estados Unidos y madres anglosajonas en dicho país, indicando que estas últimas utilizan estilos más elaborados que las primeras. No obstante, surge la pregunta de si realmente estos resultados se explican a partir de diferencias culturales o si se deben a las diferencias en las condiciones socioeconómicas de estos dos distintos grupos.

La mayor parte de investigación en reminiscencia se ha centrado en identificar los distintos tipos o estilos de andamiaje utilizados por los progenitores a la hora de conversar con sus hijos e hijas sobre el pasado (Melzi, 2000; Laible, 2004; Reese et al., 2006; Sparks, 2008). Al respecto, la literatura actual ha identificado dos estilos de andamiaje principales: el estilo altamente elaborado y el estilo menos elaborado de hablar sobre eventos del pasado.

Las madres que utilizan un estilo de andamiaje altamente elaborado desarrollan discusiones ricas en detalles sobre el evento pasado que discuten con sus hijos e hijas, utilizan preguntas que permiten la construcción conjunta del evento y proveen o preguntan abundante información. Esto provoca, generalmente, conversaciones extensas y ricas en detalles. Por otra parte, las madres con estilos menos elaborados son redundantes con las pocas preguntas que realizan y, generalmente son de respuestas cerradas, lo cual resulta en conversaciones donde la madre parece estar tratando de probar que el niño o la niña recuerdan porciones del evento, más

que elaborar sobre el mismo. A la vez, brindan pocos detalles e información sobre el evento y esto desemboca en conversaciones más breves (Haden, 1998; Reese et al., 2006).

De acuerdo con autores como Greenfield & Keller (2000, en Rosabal-Coto, 2004) se entiende el concepto de grupo sociocultural como aquel en el cual se definen actividades y significados compartidos entre sus miembros y que, entre los factores que pueden influir en esta construcción de significados y prácticas están el nivel socioeconómico y el nivel educativo. Utilizando esta conceptualización es posible enmarcar dentro de estos grupos el concepto de climas educativos, el cual hace referencia a las prácticas consistentes y ambiente que se desarrolla en el hogar a raíz del nivel de educación de los progenitores. Según el Programa Estado de la Nación (2013), un clima educativo alto se vincula a más de 12 años de escolaridad en los progenitores. Por el contrario, un clima educativo bajo se presenta en hogares donde éstos tienen menos de seis años de escolaridad.

Aunado a lo anterior, Romero (2009) explica que estudios sobre antropología infantil sugieren una variación en las experiencias educativas y estimulantes de niños y niñas de grupos socioculturales diferentes. Esta variación depende de las creencias culturales que influyen en las expectativas y prácticas de las madres y padres respecto a sus hijos e hijas, en concordancia con los roles que les asigna la sociedad.

Por ello, es importante considerar las diferencias entre distintos grupos socioculturales dentro de un mismo país, principalmente con respecto a las estrategias utilizadas por las madres para guiar a los niños y las niñas en la elaboración de un discurso (p. ej. Harwood, 1992; Harwood, Schoelmerich, Ventura-Cook, Schulze & Wilson, 1996).

Es partir de esta línea que surge el interés por desarrollar la presente investigación, la cual intentó responder a la siguiente pregunta: ¿cuáles son las características de los estilos de

elaboración que madres de familia con climas educativos bajos y madres de familia con climas educativos altos utilizan con sus hijos e hijas de edad preescolar a la hora de hablar sobre eventos personales pasados?

El objetivo general que guio el desarrollo de esta investigación fue determinar las diferencias en los estilos de elaboración utilizados por ambos grupos. Se tuvo, además, como objetivos específicos los siguientes:

1. Describir los estilos de elaboración maternos utilizados durante la reminiscencia en madres costarricenses de alto nivel educativo.
2. Describir los estilos de elaboración maternos utilizados durante la reminiscencia en madres costarricenses de bajo nivel educativo.
3. Explorar las diferencias entre los estilos de reminiscencia entre los distintos grupos socioculturales descritos anteriormente.

Con este fin se analizaron las conversaciones entre 64 diadas (madres y sus hijos e hijas de cuatro años de edad) acerca de cuatro eventos del pasado, clasificando a los participantes en dos grupos de acuerdo al nivel educativo de la madre.



# Capítulo I

## Reminiscencia

### 1.1. Reminiscencia materna

Las personas, universalmente, buscan integrarse y desarrollar vínculos cercanos con sus principales figuras de cuidado. Una de las maneras en la que se desarrollan estos vínculos es mediante la conversación, que incluye el hablar sobre eventos del pasado (Ríos, 2010). Lo anterior implica hablar sobre el almacenamiento y procesamiento de la información en la memoria humana. Al respecto, Salazar (2010) expone que:

Los recuerdos son reconstrucciones de las maneras en que se percibe una información o se experimentan los eventos y de las formas en que esta información se almacena en los distintos sistemas de memoria del cerebro. Ello implica que los recuerdos (...) son reconstrucciones que se hacen en el momento en que se recuerda (p. 14).

En otras palabras, los recuerdos son una construcción que se desarrolla gracias al trabajo conjunto de diversas estructuras cerebrales asociadas con la memoria humana. En este caso, Salazar (2010) explica que el recuerdo autobiográfico se construye por la acción de la memoria de trabajo (clasificada dentro de la memoria a corto plazo) en conjunto con los conocimientos almacenados en la memoria a largo plazo, más explícitamente en el sistema binario de la memoria episódica, entendida como la recuperación de información o sucesos experimentados personalmente (recuerdo del qué, dónde y cuándo) y semántica, entendida como el conocimiento conceptual referido a objetos cotidianos, significados, comprensión del lenguaje y organización de conceptos generalizados.

Al hablar del desarrollo de los niños y las niñas, su participación en estos escenarios de reminiscencia, es la que colabora a que poco a poco se vaya desarrollando la habilidad de reconocer los elementos fundamentales de una narración y la estructura para elaborarla. Son las personas adultas, a partir de procesos de andamiaje y modelaje, quienes ofrecen estas herramientas (Reese et al. 1993).

La popularidad de la reminiscencia en los estudios sobre psicología del desarrollo reside en que la reminiscencia es una práctica universal, es decir, se utiliza en todas las culturas, independientemente del nivel socioeconómico de la familia. A la vez, se remite a un escenario rico en elementos que contribuyen al desarrollo del lenguaje y de la cognición de los niños y las niñas, en tanto gira en torno al uso del habla descontextualizada, es decir, que no guarda correspondencia con el aquí y el ahora; da inicio desde los primeros años de la infancia (Ríos, 2010) y es de alta funcionalidad social en cualquiera de las culturas (Reese et al. 1996). De igual forma, es vital la contribución que tienen los progenitores (cuidadores o cuidadoras) en la formación del lenguaje en los niños y las niñas y su aprendizaje de la producción de unidades extensas de discurso. La mayor contribución de los padres y madres en este proceso es el conversar sobre eventos del pasado con sus hijos e hijas en edades tempranas, ya que éstos generalizan las estrategias utilizadas a la hora de realizar reminiscencia a las demás narraciones que desarrollan (Carmioli & Sparks, en prensa).

Se ha comprobado que la reminiscencia no sólo tiene implicaciones en el desarrollo cognitivo y de lenguaje de los niños y las niñas, sino que ésta es utilizada como un medio por el cual los niños y las niñas adquieren también conocimientos sobre la cultura en la cual se encuentran inmersos, interiorizando las reglas sociales que en ella se estipulan, convirtiéndose en miembros competentes de su grupo cultural (Wang, 2007; Carmioli & Sparks, en prensa).

Si bien la reminiscencia se ha identificado como una práctica universal, ésta no se lleva a cabo de la misma manera en los distintos grupos socioculturales (Melzi, 2000). Precisamente, investigaciones realizadas en los últimos 25 años han identificado al menos dos estilos que utilizan las personas adultas al hablar sobre el pasado con niños y niñas de edad preescolar, los cuales se describen a continuación.

### ***1.1.1. Estilos de elaboración materna al hablar sobre eventos del pasado***

Investigaciones en el campo de la reminiscencia y el desarrollo narrativo han arrojado resultados que permiten la identificación y clasificación de elementos característicos en las formas de reminiscencia entre madres y sus hijos e hijas (Haden et al., 1997). Más específicamente, se han encontrado dos estilos característicos de elaboración materna con niños y niñas en edad preescolar: el “altamente elaborado” y el “poco elaborado”.

a. Estilo altamente elaborado: Reese et al. (1993) describen que las madres que utilizan este estilo de reminiscencia tienden a ver las conversaciones con sus hijos e hijas como una manera de acercarse a ellos y ellas, de fortalecer los vínculos entre ambos. Para cumplir ese objetivo, las madres proveen descripciones detalladas y amplia información sobre los eventos para orientar la conversación.

Junto con ello, buscan realizar preguntas que promuevan en el niño o la niña una elaboración amplia acerca del evento (Welch-Ross, 1997). Además, elaboran descripciones cuantiosas y profundas sobre los eventos pasados (Haden et al. 1997), discutiendo el evento de manera muy detallada, así como realizando al niño o niña una serie de preguntas que permitan

mayor elaboración sobre el evento, tal y como se presenta en el siguiente ejemplo (ver tabla 1.1).

### **Tabla 1.1**

#### **Ejemplo de un estilo de reminiscencia materna altamente elaborado**

---

**Madre:** cuando fuimos a los toros ¿qué era lo que más te acordás?

**Niño:** cuando entraron los toros.

**Madre:** ¿y te acordás de los nombres de los toros?

**Madre:** ¿cuáles eran?

**Niño:** Astronaut.

**Madre:** ujum ¿qué más?

**Niño:** mmm Pentapiu.

**Madre:** ujum ¿qué otros toros?

**Niño:** sólo esta una más y una más.

**Madre:** ¿cuál?

**Niño:** mmm cuando corrieron los toros entrando a la plaza.

**Madre:** ¿y cómo se llamaba el lugar en que estábamos?

**Niño:** ¿cuándo?

**Madre:** sí ¿pero el lugar? ¿la ciudad?

**Niño:** mmm.

**Madre:** ¿y cómo andábamos vestidos todos? ¿de qué color?

**Niño:** blanco y rojo.

**Madre:** blanco y rojo sí.

---

**Fuente:** Ríos (2012); **Elaboración:** Krissia Salazar

Se asocia este estilo materno con una construcción conjunta del evento entre la madre y su hijo. Las madres con un estilo altamente elaborado proveen y preguntan mucha información acerca del suceso, lo que produce generalmente conversaciones más largas entre las diadas (Melzi, 2000; Resee et al., 2006; Sparks, 2008).

b. Estilo poco elaborado: Este estilo es caracterizado por proveer y preguntar poca información sobre los eventos y pocas descripciones de los mismos. Como se muestra en la tabla 1.2, en caso de existir detalles sobre el suceso, éstos son muy pocos. Generalmente, tienden a ser conversaciones basadas en preguntas cerradas y repetitivas y no permiten que el niño o niña elabore una respuesta que realmente implique la demanda cognitiva de recuperación de la información almacenada (Haden et al., 1997). Por el contrario, las madres utilizan el intercambio para comprobar que el niño o niña recuerda elementos del evento (Haden, 1998).

### **Tabla 1.2**

#### **Ejemplo de un estilo de reminiscencia materna poco elaborado**

---

**Madre:** ¿A usted le gustó ir a pasear donde tío Sillo?

**Niña:** Sí.

**Madre:** Y ¿por qué le gustó?

**Niña:** Porque es muy lindo.

**Madre:** ¿Y porque hay animales?

**Niña:** Sí.

**Madre:** Muchos animales. Y es muy frío

---

ID 24, evento compartido

Al contrario de lo que se planteaba en el estilo altamente elaborado, las madres que desarrollan este tipo de reminiscencia visualizan las conversaciones que desarrollan con sus hijos e hijas como un evento meramente “educativo”, en el que les ayudan a ampliar sus destrezas en memoria y desarrollo narrativo. Es decir, constantemente estas madres se preocupan por corregir o evaluar la calidad y cantidad de información que manejan sobre estas situaciones (Reese et al. 1993).

Según Sales, Fivush y Peterson (2003), los estilos de reminiscencia maternos pueden variar de acuerdo al evento del cual se esté hablando. Cuando se manejan temas relacionados con buenas conductas del niño o la niña, la mayoría de las madres se centran en las emociones y utilizan un estilo altamente elaborado. Por el contrario, en el caso de eventos de mal comportamiento, estas se centran en las causas de la conducta no deseada y realizaban básicamente preguntas cerradas al niño o niña.

Sobre este tema, Leyva, Berrocal y Nolivos (2014) desarrollaron un estudio en el que analizan las implicaciones del andamiaje de las madres y los padres latinoamericanos hacia sus hijos e hijas durante la reminiscencia de eventos con carga emocional positiva y negativa. Estos autores resaltan que en comunidades latinas, la reminiscencia es frecuentemente aprovechada para enseñar a los niños y las niñas habilidades sociales y el comportamiento que se espera de ellos y ellas en diversas circunstancias, en mayor medida que para fomentar su desarrollo lingüístico. Sus resultados demuestran que los padres y las madres tendían a conversar más sobre las causas de la emoción en los eventos negativos que en los positivos, en los que se centran más en estados emocionales y reacciones. Aunado a esto, los niños y las niñas cuyos padres o

madres proveyeron soluciones alternas a la situación emocional negativa, mostraron tener mejores habilidades de afrontamiento y resolución de problemas.

## **1.2. Diferencias socioculturales y reminiscencia**

Greenfield y Keller (2000) definen la cultura como “un proceso social interactivo con dos componentes: la creación de actividades compartidas y la creación de significados compartidos. La creación, adquisición, transmisión y uso de la cultura es un proceso psicológico y de interacción” (Greenfield & Keller, citados en Rosabal-Coto, 2004, p.5). Autoras como Melzi, Schick y Kennedy (2011) explican que la reminiscencia, si bien es cierto representa una dimensión cognitiva al exigir una producción narrativa por parte del niño o la niña, también juega un papel importante en la dimensión social, siendo ésta una estrategia utilizada para que los niños y las niñas adopten roles conversacionales según la ocasión o tarea narrativa.

En la misma línea, Welch-Ross (1997) argumenta que el aprendizaje de los niños y las niñas sobre cómo hablar acerca de eventos del pasado resulta una actividad culturalmente muy importante. Tôugu et al. (2011) afirman que las diferencias en los estilos de reminiscencia maternos son más representativas entre diferentes culturas. Para ejemplificar, mencionan que las madres chinas de clase media utilizan un estilo menos elaborado que las madres euroamericanas.

Similares resultados fueron encontrados por Wang (2007) al realizar un estudio con madres chinas, chinas inmigrantes en los Estados Unidos y madres estadounidenses de descendencia europea. En dicha investigación, las madres chinas mostraron un estilo menos elaborado que las madres euroamericanas, lo que se asocia con el énfasis cultural que existe en China por valores como el respeto a la jerarquía relacional y la conformidad social. En contraposición, se encontró que las madres euroamericanas mostraron un estilo de reminiscencia más elaborado, correlacionando positivamente con el fomento de la autonomía e independencia

en los niños y las niñas, al promover la adquisición de habilidades importantes para su desarrollo como individuo.

Como tal, estas diferencias culturales son consideradas adaptativas culturalmente, respondiendo a los diferentes valores preferidos por las madres y en general por una sociedad determinada. Sobre este tema, Rosabal-Coto (2012) elabora en torno los modelos de independencia/interdependencia definiendo los mismos de la siguiente manera:

**Modelo de independencia:** *“concibe al individuo como separado, autónomo, limitado y autocontenido, sus estrategias de socialización se centran en estados mentales y cualidades de la personalidad que refuerzan la autorrealización y el auto mejoramiento.”* (p. 68).

**Modelo de interdependencia:** se ve a los individuos como interrelacionados entre sí, utilizando las estrategias de socialización para la aceptación *“de normas y jerarquías que contribuyen al funcionamiento social de la unidad social, en particular la familia.”* (p.68)

Es posible asociar, por lo tanto, el modelo de independencia con la utilización de estilos elaborados de reminiscencia, contrastando con el modelo de interdependencia, característico en madres que utilizan estilos menos elaborados de reminiscencia, ya que éste último busca enfatizar valores de convivencia en los niños y las niñas, teniendo como objetivo una exitosa inserción en la sociedad.

En otros términos, la reminiscencia materna, al ser una forma de interacción por la cual se desarrollan diversas habilidades en los niños y las niñas, está relacionada, según Tōugu et al. (2011), con los diferentes modelos culturales del sí mismo, o de lo que la cultura determina como apropiado.



Además de considerar las diferencias en los estilos de reminiscencia entre nacionalidades y regiones, por medio de estos estudios mencionados, se han identificado otros elementos generadores de subculturas, como el nivel socioeconómico y educativo del padre y la madre, que también funcionan como factores influyentes en los estilos de elaboración utilizados al conversar sobre eventos del pasado.

Gracias a investigaciones internacionales previas se ha logrado concluir que las influencias socioeconómicas en los estilos de andamiaje que utilizan las madres son de especial interés, ya que progenitores de clase media se caracterizan por presentar una mayor tendencia a concebir a sus hijos e hijas como agentes activos en el procesamiento de la información, en lugar de verlos como simples receptores, como en el caso de progenitores de clase baja (Harwood et al. 1996). Este elemento hace que padres y madres de clase media busquen, de manera implícita o explícita, fomentar en el niño o la niña ciertas competencias específicas necesarias para la vivencia en ciudades y grupos determinados.

En la misma línea, Hoff (2002; en Hoff, 2003) sostiene que las conversaciones mantenidas por las madres y sus hijos e hijas varían de acuerdo al ESE de la familia y que, a raíz de ello, el desarrollo del lenguaje de los niños y las niñas también varía según el nivel económico, desfavoreciendo a aquellos provenientes de climas educativos con poca escolaridad de los progenitores y bajos ingresos económicos. Por su parte, autores como Susperreguy, Lissi y Mendive (2007) indican que en sus estudios es marcada la tendencia de las familias de alta escolaridad a atribuir mayor importancia a los ambientes enriquecidos con elementos como libros, lápices, entre otros; en contraposición a las familias participantes con menores niveles educativos, aunque el nivel de ingresos puede resultar una variable importante a considerar.

### ***1.2.1. Prácticas culturales y reminiscencia en madres latinoamericanas***

En el caso específico de las madres latinas, la revisión de Carmiol y Sparks (en prensa) sobre los estilos de elaboración en reminiscencia utilizados en el contexto de familias Latinas, señala una serie de diferencias en cuanto a lo observado en familias Latinas y familias estadounidenses. Estas últimas utilizan estilos de reminiscencia que estimulan la habilidad de los niños y las niñas para contar historias, centrándose en el evento en particular. Además, tienden a incentivar que el niño o niña desarrolle la capacidad para organizar los relatos de manera coherente y a centrarse en un único tema, que sea claramente identificable.

En contraste a estas madres y las euroamericanas analizadas por Wang (2007), las madres latinas muestran estilos de elaboración que no buscan centrar la narración en un evento específico, no presentan un enfoque específico en cuanto a los hechos ni tampoco una secuencia cronológica estructurada, es decir, desarrollan la narración sin prestar especial atención a la organización de la misma y se presentan eventos sin estructurar la temporalidad de los mismos. Estas madres buscan, en cambio, centrarse en la contextualización de los eventos y se caracteriza por constantes evaluaciones de los enunciados que emiten sus hijos e hijas (Carmiol & Sparks, en prensa).

Por su parte, Melzi y otros (2011) realizaron un estudio entre madres estadounidenses y peruanas y analizan las estrategias que utilizan las madres al conversar sobre eventos del pasado y durante la lectura conjunta de libros. Dentro de sus resultados, estas autoras identifican una diferencia en las estrategias utilizadas en cada una de estas tareas: en el caso de las madres estadounidenses, optaron indiferenciadamente por un rol específico en ambas tareas, que usualmente era el de co-narradoras o co-constructoras del relato. Por el contrario, las madres peruanas cambiaron su rol dentro de la conversación dependiendo del contexto, optando

mayoritariamente por un rol de audiencia pero induciendo la narración del niño durante la reminiscencia y, en la tarea de lectura de libros, asumieron el rol de narradoras.

En el caso de la directividad al momento de la elaboración materna, Tōugu et al (2011) encontraron que madres centroamericanas contribuyeren con sus hijos e hijas como audiencia participativa durante la elaboración de un evento del pasado, mientras que las madres euroamericanas funcionan como co-constructoras del relato, aspectos que se relacionan, a su vez, con las tendencias de las sociedades a la interdependencia e independencia, respectivamente.

Estas diferencias son tomadas por las autoras como reflejo de las prácticas y normas culturales propias. Ellas afirman que en comunidades europeas y americanas se busca satisfacer sus necesidades y demandas especiales con actividades especiales (centradas en el niño y la niña). Además, las personas adultas tienden a interactuar con ellos y ellas de manera diádica, tratándoles como compañeros o compañeras de charla y esto puede inclinar a las madres estadounidenses a construir conjuntamente con sus hijos e hijas las narraciones. Por su parte, la cultura latinoamericana espera que los niños y las niñas se adapten a la comunidad en general, por lo que en las interacciones se espera que el niño o la niña observe y escuche para luego desempeñarse como una persona adulta dentro de la sociedad: estilo centrado en la situación, y esto podría influenciar en las madres peruanas para adoptar estilos diferentes según la tarea, ofreciendo la oportunidad al niño o la niña de comprender que en ocasiones es necesaria la participación activa como narradores, como en la tarea de reminiscencia y, en otras, lo esperado es ser una audiencia que escucha y aprende, tal y como en la tarea de lectura de libros (Melzi et al, 2011).

No obstante estos resultados, es posible concluir que, en su mayoría, las madres de cada uno de los grandes grupos culturales mostraron características similares, pero no fueron

exactamente iguales. Ante esto, las autoras expresan que las convenciones sociales específicas de cada cultura son influyentes, pero no determinantes. Cabe, por lo tanto, la posibilidad de considerar que hay elementos adicionales que influyen de igual manera en la elección de los estilos comunicativos en las madres (Melzi et al, 2011).

Aunado a lo anterior, y siguiendo las recomendaciones de Carmiol (2003), desde el presente trabajo se propone un entendimiento de la cultura como un conjunto de herramientas simbólicas que se comparte por los miembros de una comunidad y que son heredadas de generación en generación por la utilidad que se le ha dado por sus antepasados. A estas concepciones, se le añaden las condiciones ecológicas y las estructuras sociales que dan significados a estas herramientas.

Al desarrollar este tema, resulta importante considerar que, según los resultados de Melzi (2000), madres centroamericanas elaboraban con sus hijos e hijas más profundamente el campo subjetivo de la experiencia vivida y narrada durante la reminiscencia, en comparación con descripciones objetivas de la información relativa al evento. Además, estas madres muestran mayor preocupación porque sus hijos e hijas desarrollen narrativas que funcionen como creadoras y sustentadoras del vínculo con los demás, es decir, un enfoque en elementos relacionales. Por otro lado, madres euroamericanas son caracterizadas por una mayor preocupación por la estructura organizacional de una narración, resaltando un interés por estimular el desarrollo de la capacidad del niño o la niña de estructurar correctamente una narración, en tanto esta habilidad corresponde con el estilo discursivo prominente en el contexto académico (Melzi, 2000; Tougu et al., 2011).

### ***1.2.2. Prácticas sub-culturales y reminiscencia en Costa Rica***

Las madres costarricenses de clase media han sido estudiadas en previas investigaciones comparándoles con madres de otras culturas, tales como la mexicana y alemana (véase Shroder, Keller & Kleis, 2013). A pesar de concluir que las madres de las tres nacionalidades mostraron similares estilos de elaboración al hablar sobre eventos del pasado, se encontró que las madres latinoamericanas (mexicanas y costarricenses en este caso) se orientaban más hacia la conversación de lo social, las normas y regulaciones, subrayando los modelos culturales propios de dicho contexto. Claramente se denotan las diferencias entre la cultura latina y la euro-americana. No obstante, las diferencias dentro de esta misma cultura son dignas de explorar.

Más específicamente, en el ámbito nacional se han realizado estudios en la línea de las variaciones culturales en las prácticas orientadas al desarrollo cognitivo de los niños y las niñas. Rosabal-Coto (2004) analizó los sistemas de creencias parentales, estrategias de resolución de conflictos y orientaciones culturales en díadas costarricenses y encontró que madres de zonas urbanas tenían la expectativa de independencia y éxito para sus hijos e hijas. En el caso de las madres de zonas rurales, la obediencia, la disciplina y el respeto se vislumbraron como los predominantes.

En la misma línea, Carmiol (2003) analizó las creencias en torno a la crianza temprana en dos grupos de madres costarricenses provenientes de distintos estratos socioeconómicos. Similar a los resultados de Rosabal-Coto, sus hallazgos demuestran que las madres dentro del grupo de ESE bajo reportaron mayor interés por un desarrollo de un sí mismo interdependiente (sociocéntrico, colectivista) y las madres de ESE medio-alto reportaron mayor interés por las prácticas de interacción que promovieran el desarrollo de las capacidades cognitivas del niño y la niña y de un sí mismo independiente. Este enfoque interdependencia/independencia asocia el

primero con valores de éxito, realización personal, en contraposición a valores como la obediencia, el respeto y la disciplina, los cuales se asocian con una orientación social de interdependencia.

En conjunto, estos resultados sugieren que dentro de la sociedad costarricense también es posible encontrar distintos grupos socioculturales, cada uno con sus características particulares y prácticas asociadas a sus expectativas y metas de socialización. Así entonces, es posible identificar dentro de la misma cultura costarricense la influencia de factores que provocan diferencias en las metas y prácticas de socialización, tales como el nivel educativo de la madre. Es precisamente esta afirmación la que se comprueba mediante el estudio de Stansbery (2008), quien realizó una comparación entre madres costarricenses y estadounidenses en cuanto a las estrategias de interacción sociocomunicativas y el temprano desarrollo del lenguaje en infantes. Además de las diferencias que se pudieron visualizar entre las madres de estas dos culturas, más relevantes para este estudio son las diferencias encontradas entre las mismas madres costarricenses según su nivel de estudios. Específicamente, se observaron diferencias en los estilos de comunicativos de las madres dependiendo de su nivel educativo, en tanto la educación de la madre fue proporcional a la frecuencia en el uso de afecto positivo y al uso de vocalizaciones, e inversamente proporcional a la cantidad de intervalos sin vocalizaciones. Así entonces, este autor concluyó que la exposición de las madres costarricenses a mayores niveles educativos tiene una influencia importante en la interacción sociocomunicativa entre estas y sus hijos e hijas.

Continuando en el plano nacional, el Programa Estado de la Educación (2013) utiliza el término de climas educativos, indicando que la escolaridad de los progenitores tiene una

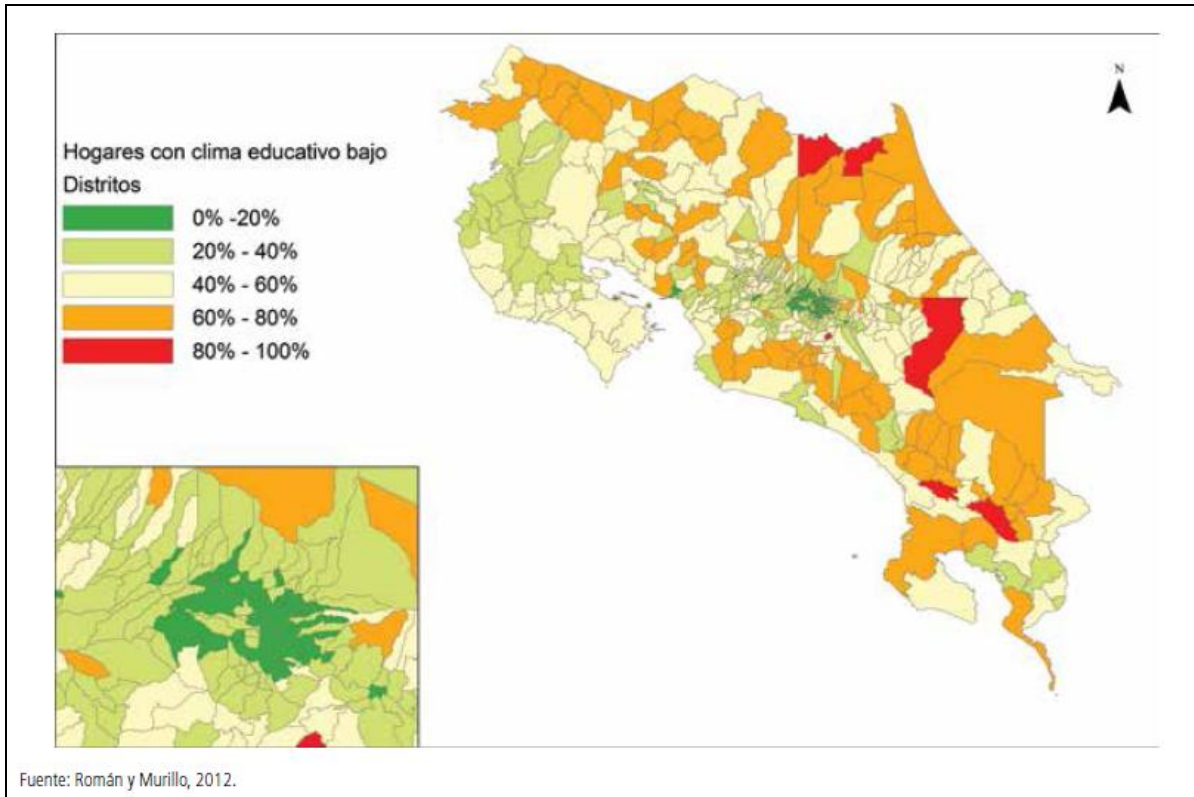
influencia primordial en las prácticas cotidianas relacionadas con la estimulación del desarrollo de los niños y las niñas y las asociadas a la escolaridad y el desarrollo académico.

Según datos de la Comisión Económica Para América Latina y el Caribe (CEPAL), el promedio de años escolaridad que se asocia con climas educativos bajos es de 6, mientras que aquellos que cuentan con 12 o más años de escolaridad se asocian con un clima educativo alto y, por ende, a probabilidad de los niños y las niñas o adolescentes del hogar hacia el éxito académico. Estos promedios se derivan de la asociación de estos años de escolaridad con el acceso y permanencia en sistemas formales de educación, edad de ingreso al mercado laboral, entornos sociales, acceso a servicios de salud, el desarrollo del capital humano y, por ende, la generación de ingresos económicos (CEPAL, 2000).

La distribución de los hogares con climas educativos bajos en el país se ejemplifica en la tabla 1.3, la cual permite identificar la ocurrencia de estos climas educativos bajos que, al ser considerados dentro del marco de la teoría que señala una vulnerabilidad de los niños provenientes de estos hogares, resulta en una necesidad de estudio y actuación para disminuir dichas diferencias entre climas educativos altos y bajos.

**Tabla 1.3**

**Porcentajes de hogares con Climas Educativos Bajos, según  
distritos**



Tomado de Programa Estado de la Educación, 2013.

El concepto de climas educativos es posible de explicar y ejemplificar utilizando el Modelo Ecológico del Desarrollo Humano planteado por Bronfenbrenner durante los años 1979, 1989 y 1993. Los principales constructos planteados por dicho autor exponen el desarrollo de las personas permeado por una serie de sistemas y relaciones entre éstos, que son descritos desde la proximidad inmediata de la persona. Es decir, las personas se encuentran inmersas en una interacción compleja y constante entre sus condiciones bio-psicológicas, objetos, personas y símbolos en su ambiente inmediato y, cuando estas interacciones se dan de manera consistente



en un período considerable de tiempo, llegan a influir notoriamente en el desarrollo de las personas (Bronfenbrenner, 1994).

Este modelo presenta cinco estructuras del ambiente en el que se encuentra una persona, a saber:

- **Microsistema:** es una serie de actividades, roles sociales y relaciones interpersonales que la persona experimenta cotidianamente de manera directa y más próxima. Por ejemplo, la familia, los grupos de pares, centros educativos, entre otros.
- **Mesosistema:** surge de la interacción entre dos o más microsistemas. Por ejemplo la relación entre la familia y los centros educativos o con la comunidad cercana (barrios).
- **Exosistema:** es la relación y los procesos que surgen de la interacción de dos o más sistemas, de los cuales al menos uno no tiene relación directa con la persona. Por ejemplo, la relación entre el trabajo del padre o la madre y la familia.
- **Macrosistema:** surge de la interacción entre una serie de micro-meso y exosistemas característicos de una cultura o subcultura, que comparten sistemas de valores, conocimientos, recursos, estilos de vida y oportunidades en común.
- **Cronosistema:** este sistema incluye la dimensión del tiempo. Enfatiza en el cambio con el paso del mismo en los demás sistemas y, por lo tanto, en el desarrollo de la persona.

Al abordar desde este modelo la perspectiva de los climas educativos, es posible reconocer que elementos claves con el nivel de educación de los progenitores es un factor clave influyente a nivel de microsistema. Como lo explica el modelo, el entorno directo y más próximo del niño

es su hogar, interactuando con sus padres, madres o cuidadores siguiendo una serie de particularidades que moldearán su desarrollo cognitivo y social.

De esta manera, es posible concluir la innegable permeabilidad de las prácticas cotidianas en el hogar del ambiente sociocultural en el cual se desarrollan, siendo de especial interés para este estudio, aquellas relacionadas con el desarrollo cognitivo de los niños y las niñas.

Los distintos autores citados arriba resaltan los contrastes que se presentan de acuerdo a las culturas y contextos sociales, en el desarrollo cognitivo de los niños y las niñas y las prácticas y estrategias utilizadas por padres para la colaboración con dicho desarrollo (Carmioli, 2003; Rosabal-Coto, 2004, Stansbery, 2008). Las metas de socialización, las características personales que se consideran importantes en una sociedad y las expectativas académicas para las personas varían de acuerdo a las necesidades y exigencias del entorno y esto es mostrado claramente en los resultados de las investigaciones expuestas.

En resumen, las interacciones entre madres e hijos e hijas en el contexto familiar, resultan de vital importancia para el desarrollo cognitivo de estos últimos, especialmente en edades preescolares. No obstante la universalidad de interacciones como las conversaciones sobre eventos del pasado, su forma y su función varían de acuerdo al grupo cultural, y a las características sociodemográficas de la familia.

## Capítulo II

### Metodología

#### 2.1. Descripción de los participantes

La muestra estuvo conformada por dos grupos de díadas de niños varones en un 48% y un 53% mujeres, presentando las madres distintos niveles educativos. Un primer grupo estuvo conformado por madres con un alto nivel educativo, entendido este como haber al menos iniciado los estudios universitarios. El segundo grupo estuvo conformado por madres que no habían concluido el último año de la Educación Secundaria Formal, por lo que se denomina como el grupo de bajo nivel educativo.

Los criterios de inclusión para los niños y las niñas fueron los mismos para ambos grupos, a saber: ser costarricenses, tener cuatro años cumplidos, no contar con diagnóstico de problemas de lenguaje y/o audición y vivir en el Gran Área Metropolitana costarricense.

##### *2.1.1. Grupo 1: Alto Nivel Educativo Materno*

Esta submuestra estuvo compuesta por 32 díadas conformadas por 17 niñas y 15 niños, con una edad promedio de 52.44 meses (D.E.=3.84, rango = 48-59 meses). El 93% de los niños y las niñas asistían al preescolar y, en su mayoría provenían de familias biparentales (81% vivían con ambos progenitores y hermanos o hermanas). El promedio de años de escolaridad de las madres de este grupo fue de 16.16 (D.E.=1.28, rango = 13-19 años). Las díadas participantes de este grupo fueron reclutadas como parte del estudio sobre reminiscencia realizado en el país por Marcela Ríos (2012) y dichas madres aceptaron que los datos fueran también utilizados en futuros estudios.

### **2.1.2. Grupo 2: Bajo Nivel Educativo Materno**

Este grupo estuvo conformado por 32 díadas (16 niñas y 16 niños) con una edad promedio de 54.88 meses (D.E.= 3,28, rango= 55-59 meses), siendo significativamente mayores que los niños y las niñas del grupo de alto nivel educativo materno ( $t = -19.04$ ,  $gl=62$ ,  $p>0.05$ ). Estos y estas preescolares provenían en su mayoría de familias uniparentales (59.38%) y el 96% asistía a un centro educativo. En cuanto al nivel educativo de las madres que conformaron este grupo, fue de un promedio de 7,62 años de escolaridad (rango= 6-9 años).

## **2.2. Procedimiento de recolección**

Los participantes de esta investigación fueron reclutados por medio de los centros educativos a los que pertenecían y, en su minoría, a partir de la técnica de la bola de nieve. En el caso de las madres y niños del grupo de alto nivel educativo materno se contactaron centros educativos privados. En el caso del grupo de bajo nivel educativo, se tomaron en cuenta centros educativos públicos del Gran Área Metropolitana. Esta división se realizó con el fin de encontrar más fácilmente la población buscada, en concordancia con la asociación descrita por la CEPAL entre el nivel educativo materno y el nivel de ingresos en la familia.

El procedimiento consistió en contactar a la dirección de los centros educativos y explicarles el propósito de la investigación, indagando su disposición a contribuir con la misma. Una vez que se contó con la aprobación de la dirección, se distribuyeron las invitaciones a posibles participantes con la colaboración de las docentes.

Aquellas madres interesadas en participar en el proyecto fueron contactadas vía telefónica para concretar la visita de la investigadora, la cual acordó el día y la hora para visitar la casa de las díadas, a partir de la disponibilidad de éstas.

La recolección de la información se dio en una única sesión en la cual la investigadora visitaba a los participantes en su casa de habitación para mayor comodidad de los mismos, con una duración aproximada de 30 minutos.

## **2.3. Sesión de recolección**

### ***2.3.1. Presentación de la actividad***

Al inicio de la sesión se explicó a la madre que el propósito del estudio era conocer y caracterizar las formas en que las madres se comunican con sus hijos e hijas al conversar sobre eventos del pasado. Posteriormente, se procedía a la lectura y firma del formulario de consentimiento informado (ver anexo 1) y a la obtención de datos sociodemográficos de cada familia (ver anexo 2).

### ***2.3.2. Reminiscencia de cuatro eventos***

Con la ayuda de una guía (ver anexo 3), se le solicitó a la madre que eligiera cuatro eventos del pasado que su hijo o hija hubiera experimentado recientemente, siguiendo los procedimientos descritos por Leyva et al. (2008), Reese y Cleveland (2006), Reese (1995) y Sparks (2008). Se le solicitó a la madre que identificara eventos con las siguientes características: 1) ser únicos, es decir, que hubieran ocurrido solamente una vez en la vida del niño o la niña. En este caso se excluían eventos como ver televisión o visitas constantes a familiares, 2) no podían ser incluidos aquellos que contuvieran una secuencia conocida de acciones o ser una rutina, como lavarse los dientes, fiestas de cumpleaños o visitas al cine, y 3) que no se extendieran por más de un día. Estas especificaciones responden a la necesidad de apartar elementos derivados de las generalidades de las rutinas para así asegurar que los análisis respondan a aspectos propios de los estilos narrativos de los niños y las niñas (Bauer, 2006).

Es importante aclarar que debido a las diferencias en las prácticas cotidianas entre familias de alto y bajo estatus socioeconómico (asociado también al clima educativo en el hogar), los eventos fueron analizados caso por caso evaluando la posibilidad de ser elegidos o no para la realización de esta tarea. Por ejemplo, en el caso de los niños y las niñas participantes del grupo de bajo nivel educativo materno, las visitas al cine no fueron muy recurrentes, por lo que en algunos casos se consideró una salida al cine como evento válido ya que sólo había ocurrido una vez en la vida del o la menor (no hay una secuencia de acciones instaurada como rutina para el niño o la niña).

Una vez aclaradas las características de los eventos, se procedió con la elección de los mismos: 1) Un evento en el que hayan participado el niño o niña y la madre, como una salida a la playa en familia; 2) un evento en el que solamente el niño o la niña participó, como una excursión realizada en el centro educativo; 3) un evento en el que se identificara un mal comportamiento por parte del niño o la niña, como lastimar intencionalmente a otra persona del kínder; y 4) otro en el que se le haya reconocido un buen comportamiento, como regalar uno de sus juguetes a otro niño o niña. La ejemplificación de los tipos de eventos pueden visualizarse en el anexo 4.

La escogencia de un evento compartido y uno no compartido responde al propósito de abarcar situaciones en las que la madre cuenta con distintos niveles de conocimiento sobre el evento (Melzi, 2000; Reese, 1995). Por su parte, los eventos de buen y mal comportamiento fueron seleccionados con el fin de cubrir experiencias que resultaran significativas para las madres de la muestra, en tanto la literatura previa sugiere la importancia del respeto y el buen comportamiento en las metas de socialización de estas madres (Sparks, 2008).

Luego de escoger los eventos, se le solicitó a la madre que se retirara con su hijo o hija a un lugar silencioso en el que pudieran conversar como usualmente lo hacen. La investigadora no estuvo presente en las conversaciones para evitar elementos distractores para el o la menor, por lo que la misma fue grabada en audio para su posterior transcripción y codificación.

Con el fin de distribuir equilibradamente cualquier posible efecto del orden de las condiciones experimentales (Keppel, 1991), se procedió a utilizar una matriz con la que se dividió de manera aleatoria a los participantes en dos subgrupos de acuerdo al orden en que se presentaron los eventos al niño o la niña.

Los grupos de participantes 1 y 2 (Alta y baja escolaridad, respectivamente) fueron subdivididos siguiendo la tabla 2.1, utilizando los protocolos A y B explicados en dicha tabla.

**Tabla 2.1**

**Modelo para la alternancia de la presentación de los cuatro eventos de reminiscencia**

Subgrupo	Orden del evento			
	1°	2°	3°	4°
<b>Protocolo A</b>	Evento Compartido	Evento No Compartido	Evento de Mal Comportamiento	Evento de Buen Comportamiento
<b>Protocolo B</b>	Evento No Compartido	Evento Compartido	Evento de Mal Comportamiento	Evento de Buen Comportamiento

Fuente: Ríos, 2010; elaborado por Krissia Salazar

A los participantes que se les presentó el protocolo A realizaron primero el evento compartido y, aquellos a los que se les presentó el protocolo B se les presentó de primero el

evento no compartido. En el caso de los eventos de buen y mal comportamiento, no se hizo ningún cambio en el orden de la presentación por razones éticas. Todos los participantes tuvieron como tercer evento el de mal comportamiento y de último el de buen comportamiento, evitando que culminaran la sesión con una conversación con carga emocional negativa.

#### ***2.4. Codificación de los datos***

Cada una de las conversaciones fue transcrita literalmente y luego codificada utilizando un sistema adaptado a partir de los estudios de Haden (1998), Reese y Brown (2000), Reese y Fivush (1993) y Reese et al. (1993); el cual es un sistema exhaustivo para agrupar los enunciados maternos. Un primer paso del proceso consistió en identificar los enunciados, para lo cual se consideró como tal aquella unión de un sujeto y un predicado (ver anexo 5). Una vez identificados, cada enunciado fue clasificado como 1. elaboración, 2. repetición y 3. evaluación. Las categorías 1 y 2 podían consistir en preguntas abiertas, preguntas cerradas o enunciados elaborados por las madres. En el caso de las evaluaciones, se consideraron expresiones que tenían como objetivo reafirmar o negar lo que el niño o la niña hubiera formulado anteriormente (ver anexo 6 y tabla 2.2).



**Tabla 2.2**

**Sistema de codificación de los estilos de reminiscencia materna: resumen**

<b>Categoría</b>	<b>Sub-categoría</b>	<b>Ejemplo</b>
1. Elaboración	1.1. Pregunta abierta (PA-ELAB)	M: ¿cómo andábamos vestidos?
	1.2. Pregunta cerrada (PC-ELAB)	M: ¿vos hiciste con tu papá alguna competencia?
	1.3. Enunciado elaborado (E-ELAB)	M: ¡y que le hiciste un show!
2. Repetición	2.1. Repetición pregunta abierta (PA-REP)	M: ¿quiénes todos? N: yo también fui. M: ¿quiénes todos?
	2.2. Repetición pregunta cerrada (PC-REP)	M: ¿el pan o la salchicha te comés? M: ¿el pan o la salchicha?
	2.3. Repetición enunciado elaborado (E-REP)	M: y te metiste en una caja donde había hueso. N: ¿cuál caja? M: una caja donde había huesos.
3. Evaluación	3.1. Evaluación (EVAL)	N: estaban todos los de esa casa. M: estaban todos los de esa casa.

Con el fin de evaluar la confiabilidad de la codificación, la investigadora y una estudiante de psicología que estudia además filología codificaron de manera independiente el 25% de las conversaciones producidas por ambas submuestras (16 diadas, 64 conversaciones en total), obteniendo un coeficiente kappa de Cohen de .80. Una vez comprobado este acuerdo, el resto de las transcripciones (48 diadas restantes) fue codificado entre ambas evaluadoras. Los desacuerdos encontrados durante el proceso de cálculo de la confiabilidad entre ambas codificadoras fueron resueltos para el análisis final.

Para el análisis, se contabilizó la cantidad de enunciados dentro de cada categoría o código de análisis. En la lista de variables a analizar, se incluyó además la variable “largo de la conversación”, el cual fue calculado contabilizando la cantidad de enunciados producidos por las madres en cada una de las cuatro conversaciones. Esta variable fue incluida en el análisis siguiendo las recomendaciones desprendidas del trabajo de Reese y Fivush (1993) al considerar el largo de la conversación como un elemento que ayuda a la identificación de los estilos de elaboración materna.

Dado que el nivel de vocabulario de los niños y las niñas de ambos grupos podría estar relacionado con nuestra variable de interés, a saber: los estilos de elaboración maternos, se procedió a la evaluación del nivel de vocabulario de los y las infantes mediante la aplicación del subtest de Vocabulario sobre Dibujos Woodcock-Muñoz (Woodcock-Muñoz, 1996) con su adaptación al español. El nivel de confiabilidad de dicha subprueba según estudios previos es aceptable ( $\alpha=.89$ ) y ha sido utilizado en investigaciones anteriores que han incluido muestras de niños y niñas costarricenses (Rolla et al., 2006; Sparks et al., 2013). La subprueba fue aplicada por la investigadora al final de la sesión y fue codificada según las instrucciones del manual, donde la puntuación mínima es 1 y la máxima posible es 46.

## **Capítulo III**

### **Resultados**

#### **3.1. Análisis preliminares**

El total de las 64 diadas participantes proporcionaron datos para cada uno de los eventos, por lo que el 100% fue incluido como parte de la muestra para esta investigación. Por medio de la exploración de los datos y la evaluación de los histogramas y gráficos de normalidad se procedió a identificar posibles valores extremos de las frecuencias absolutas para cada una de las categorías de análisis de las conversaciones. Lo anterior se realizó contemplando la muestra total y también agrupando por nivel educativo de la madre. Luego de realizar estos análisis, se decidió no excluir ningún valor de la muestra, contemplando que todos arrojaban información importante a considerar en el análisis de los resultados. Además, se encontró que algunos valores eran extremos únicamente al ser contrastados con los de su mismo grupo y no al ser vistos como parte de la muestra total, conformada por los dos grupos.

Como se estableció previamente en la descripción del proceso de recolección datos, este estudio pretendió incluir diadas que diferían en el nivel educativo materno y analizar las diferencias entre estos grupos en el estilo de elaboración utilizado al conversar sobre eventos pasados con sus hijos e hijas. Para ello, se exploraron las frecuencias con las que se presentaron cada una de las variables estudiadas, cuyos datos se describen en la tabla 3.1.

**Tabla 3.1****Estadísticas descriptivas para las variables de estilos de elaboración materna**

<b>Variables</b>	<b>Puntuaciones totales N=64</b>			<b>Madres bajo nivel educativo N=32</b>			<b>Madres alto nivel educativo N=32</b>		
	<b>M</b>	<b>D.E.</b>	<b>Rango</b>	<b>M</b>	<b>D.E.</b>	<b>Rango</b>	<b>M</b>	<b>D.E.</b>	<b>Rango</b>
<b>Preguntas abiertas</b>	24.5	17.8	3-98	12.4	5.5	3-28	36.6	17.6	16-98
<b>Preguntas cerradas</b>	23.1	16.2	3-73	14.2	9.4	3-41	31.9	16.7	11-73
<b>Enunciados elaborados</b>	15.6	16.9	0-113	10.6	8.3	0-42	20.6	21.5	4-113
<b>Repetición pregunta abierta</b>	5.1	5.6	0-28	2.6	2.9	0-12	7.5	6.4	0-28
<b>Repetición pregunta cerrada</b>	0.9	1.5	0-8	0.7	1.1	0-4	1.1	1.7	0-8
<b>Repetición enunciado elaborado</b>	0.8	1.3	0-7	0.5	1.3	0-7	1	1.4	0-5
<b>Evaluación</b>	18.3	15.2	0-85	11	6.8	0-27	25.7	17.7	5-85
<b>Largo de conversación</b>	111.3	74.7	24-408	68.6	25.1	24-127	153	83.3	62-408
<b>Vocabulario</b>	21.5	3.4	13-29	19.5	3.34	13-26	23.6	2.2	18-29

### 3.2. Reminiscencia

Posteriormente al análisis descriptivo de las distintas categorías utilizadas para codificar las conversaciones, se procedió a evaluar la posible existencia de correlaciones de *Pearson* entre dichas variables. Como se observa en la tabla 3.2, se encontraron una serie de relaciones entre las distintas categorías de análisis.

En dicha tabla es posible resaltar que la variable largo de la conversación está positivamente correlacionada y de manera significativa con las demás variables, sugiriendo que la extensión de la reminiscencia tiene un efecto en los valores de preguntas abiertas y cerradas, repeticiones, evaluaciones y nivel de vocabulario del niño o la niña.

El nivel de vocabulario fue estudiado de manera independiente utilizando un ANCOVA, tomando como covariable el factor edad. Se encontraron diferencias en las puntuaciones de los niños y las niñas en el vocabulario según el nivel de educación de las madres, sin que el factor controlado tuviera una influencia en dichas puntuaciones. Los niños y las niñas del alto nivel educativo materno obtuvieron un puntaje de 23.56 (D.E.= 3.3), mientras que los niños y las niñas del bajo nivel educativo materno lograron un 19.53 (D.E.= 2.19,  $p=.000$ ).

**Tabla 3.2**

**Correlación de Pearson entre las variables de estilos de elaboración materna**

<b>Variables</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>
<b>1. Preguntas abiertas</b>	-								
<b>2. Preguntas cerradas</b>	.72**	-							
<b>3. Enunciados elaborados</b>	.56**	.64**	-						
<b>4. Repetición preguntas abiertas</b>	.55**	.43**	.11	-					
<b>5. Repetición preguntas cerradas</b>	.18	.40**	.20	.40**	-				
<b>6. Repetición enunciados</b>	.18	.51**	.38**	.15	.56**	-			
<b>7. Evaluaciones</b>	.78**	.74**	.76**	.51**	.32**	.28*	-		
<b>8. Largo de la conversación</b>	.87**	.87**	.82**	.53**	.33**	.38**	.93**	-	
<b>9. Vocabulario</b>	.50**	.32**	.27*	.28*	.05	-.02	.44**	.42**	-

\*\*p < 0.01

\*p < 0.05

Analizando las correlaciones obtenidas y basados en la teoría sobre los estilos de elaboración materna (Haden et al., 1997; Reese et al., 1993; Melzi, 2000; Resee et al., 2006; Sparks, 2008), se procedió a evaluar la posibilidad de la agrupación de estas variables y a la vez

estudiar el comportamiento de las agrupaciones. Para ello, se realizó un análisis de componentes principales, incluyendo todas las variables previamente mencionadas. Ferrando y Anguiano (2010) definen el Análisis de Componentes Principales como un procedimiento que tiene como fin el reducir el número de variables, utilizando solamente aquellas que explican parte de la varianza común (aquella que interviene entre las correlaciones entre las variables). Siguiendo este modelo, es necesario excluir del análisis aquellas variables que obtengan valores de comunalidad menores o iguales a  $r = .50$  (Reese & Fivush, 1993), por considerar que éstas explican una porción muy pequeña de la varianza como para ser incluidas. Debido a esto, se eliminó del análisis la variable repetición de preguntas abiertas ( $r = .34$ ) (véase tabla 3.3 con las comunalidades de todas las variables utilizadas).

**Tabla 3.3**

**Análisis de componentes principales: comunalidades de cada variable**

<b>Variables</b>	<b>Comunalidad</b>
1. Preguntas abiertas	0.83
2. Preguntas cerradas	0.81
3. Enunciados elaborados	0.63
4. Repetición preguntas abiertas	0.34
5. Repetición preguntas cerradas	0.79
6. Repetición enunciados	0.75
7. Evaluaciones	0.88

Utilizando la rotación Varimax, se encontró que las variables se agruparon en dos componentes principales, a saber, el estilo de conversación altamente elaborado y el estilo de conversación poco elaborado, lo cual es coherente con la literatura previa, descrita en el marco teórico del documento (Haden et al., 1997; Reese et al., 1993; Melzi, 2000; Resee et al., 2006; Sparks, 2008). La tabla 3.4 muestra el agrupamiento de las variables en dichos componentes. Las variables de largo de la conversación, evaluaciones, preguntas abiertas y preguntas cerradas se agruparon como el componente de estilo de conversación altamente elaborado, mientras que las variables repetición de enunciados y repetición de preguntas cerradas se agruparon como un segundo componente al que se denominó estilo de conversación poco elaborado para así ser coherentes con la teoría. En conjunto, los dos componentes explican un 81% de la varianza observada en la muestra.

**Tabla 3.4**

**Matriz de componentes principales con rotación Varimax**

	<b>Estilo altamente elaborado</b>	<b>Estilo poco elaborado</b>
<b>Largo de la conversación</b>	.97	.23
<b>Evaluaciones</b>	.92	.17
<b>Preguntas abiertas</b>	.90	.01
<b>Enunciados elaborados</b>	.81	.19
<b>Preguntas cerradas</b>	.80	.41
<b>Repetición de enunciados</b>	.19	.87
<b>Repetición de preguntas cerradas</b>	.13	.86



Con el objetivo de cumplir el principal objetivo de investigación de este estudio, el siguiente paso del análisis fue identificar las diferencias en los estilos de conversación materna entre el grupo de alta escolaridad materna y el de baja escolaridad materna. A partir del análisis de componentes se extrajeron las puntuaciones  $z$  y, siguiendo las recomendaciones de Tabachnick y Fidell (2006), se exploraron las distribuciones de dichas puntuaciones en ambos componentes con el fin de analizar valores extremos. A partir de esta exploración, se identificaron cinco valores extremos, con puntuaciones  $z \geq 3.29$ , los cuales fueron extraídos de la muestra. Dos de estos valores se extrajeron del componente de conversación altamente elaborado, mientras que los otros tres se extrajeron del componente de conversación poco elaborado.

Para cada componente, se realizó un análisis de covarianza (ANCOVA), utilizando el vocabulario y la edad de los niños y las niñas como covariables. Con el análisis se encontró que entre los grupos de alta y baja escolaridad materna existen diferencias significativas ( $p < 0.05$ ) en cuanto a su estilo de elaboración, aun cuando se controla por el vocabulario y la edad de los niños y niñas.

Para analizar los resultados obtenidos en el componente poco elaborado se realizaron dos procedimientos, la identificación de valores extremos y los análisis de normalidad. Específicamente se identificaron tres valores extremos. Asimismo, para analizar la normalidad de esta variable se realizó una regresión lineal con el fin de obtener los residuos y analizar la distribución de estos. Para esto se utilizó como variable dependiente los valores  $z$  del estilo de conversación poco elaborado y se introdujeron las variables independientes de vocabulario, edad y nivel educativo de la madre. La prueba de Kolmogorov-Smirnov ( $p < 0.05$ ) permitió demostrar que los residuos obtenidos no se distribuyen de manera normal, por lo que los análisis a realizar a

los resultados del componente poco elaborado no deben tener como supuesto la normalidad de la variable, por lo que se procedió a realizar análisis no paramétricos.

Dados estos resultados, se analizaron dichos residuos por medio de la prueba no paramétrica de comparación de dos muestras independientes  $U$  de Mann-Whitney. Para la utilización de la variable vocabulario en este análisis, fue necesario convertir la misma en dicotómica, por lo que se recurrió a utilizar la mediana como punto de corte. Con ello, se identificaron dos valores: nivel de vocabulario alto y nivel de vocabulario bajo. Al contrastar la variable del estilo de conversación poco elaborado y el nivel de vocabulario del niño o niña, no se rechazó la hipótesis nula que afirma que los valores  $U$  de cada una de las muestras (vocabulario alto y bajo) son iguales y, por lo tanto, no fue posible identificar diferencias en este estilo al utilizar el vocabulario como variable de agrupación ( $U=370$ ,  $p>0.05$ ).

De manera similar, se realizó esta prueba agrupando la muestra por el nivel educativo de la madre y tampoco fue posible identificar diferencias en el estilo de conversación poco elaborado ( $U=436$ ,  $p>0.05$ ).

Los análisis realizados, por lo tanto, aportan evidencia de la existencia de diferencias significativas por el nivel de educación materno en la utilización del estilo altamente elaborado de conversación al conversar sobre eventos del pasado con sus hijos e hijas. No obstante, estas diferencias no fueron identificadas del mismo modo en el caso del estilo poco elaborado de conversación.

## **Capítulo IV**

### **Discusión**

Diversos estudios han descrito las implicaciones de los estilos de elaboración materna en el desarrollo cognitivo y de lenguaje en los niños y las niñas (Fivush & Nelson, 2004; Fivush, 2011a; McCabe & Peterson, 1991; Reese et al., 2006; Reese et al., 2010; Pavarini, Hollanda & Hawk, 2013), por lo que resulta importante el análisis de los posibles elementos que puedan influir en estos estilos de elaboración.

El elemento del nivel de escolaridad de las madres ha sido considerado en este estudio como generador de un clima educativo particular en el cual se desarrollan los niños y las niñas, siguiendo lo planteado en el Estado de la Educación (2013) y la CEPAL (2000). Considerando de esta manera el clima educativo en el hogar como una subcultura, esta investigación tuvo como objetivo principal el identificar las diferencias en los estilos de elaboración utilizados por madres provenientes de diferentes climas educativos en Costa Rica, a la hora de conversar con sus hijos e hijas de cuatro años de edad sobre eventos pasados.

Los análisis realizados mostraron una diferencia significativa en los años de escolaridad de las madres participantes en el estudio, lo cual permitió la identificación de dos grupos cualitativamente distintos, a saber: el de alto nivel educativo materno, compuesto por díadas con madres que presentaban 16 años de escolaridad en promedio y el bajo nivel educativo materno, conformado por díadas con madres que, en promedio, tenían 7 años de escolaridad.

Por medio del análisis de las narraciones desarrolladas por las diadas participantes, se llegó a la identificación de dos componentes principales a la hora de elaborar reminiscencias con los niños y las niñas. Estos componentes fueron denominados como estilo de conversación altamente elaborado y estilo de conversación poco elaborado, en concordancia con los resultados arrojados por anteriores estudios sobre el tema con muestras provenientes de contextos como clase media estadounidense (Reese & Fivush, 1993; Fivush et al., 2006) y madres estadounidenses, de etnia negra e hispanas de estrato socioeconómico bajo (Leyva et al., 2008).

El primero de los estilos es caracterizado, según estudios previos, por la riqueza de detalles ofrecidos por la madre, preguntas que permiten al niño desarrollar ampliamente sobre el tema y representan mayor demanda para la memoria y atención del niño y la niña. De este estilo se derivan conversaciones más extensas, así como presencia de evaluaciones constantes de la narración del mismo (ver tabla 4.1). Por el contrario, tal y como se muestra en la tabla 4.2, en el estilo conocido como poco elaborado la madre tiende a usar mucho menos detalles sobre el evento, preguntas cerradas e información repetitiva, razón por la que algunos autores la han denominado como el estilo repetitivo (Fivush et al., 2006).

### Tabla 4.1

#### Ejemplo de estilo de estilo de conversación altamente elaborado

---

**Mamá:** ¿te acordás cuando cumpliste cuatro años?

**Niño:** ¿a dónde era?

**Mamá:** que fuimos a Liberia.

**Niño:** uhhum.

**Mamá:** ¿a qué fue lo que fuimos? A ver si te acordás.

**Mamá:** ¿qué fue lo que fuimos a hacer con padrino al bosque?

**Niño:** a buscar a Palomo.

**Mamá:** ¿pero cómo fue?

**Mamá:** ¿por qué por qué Palomo estaba en el bosque? ¿qué le había pasado?

**Niño:** no sé.

**Niño:** sólo se fue corriendo en la noche.

**Mamá:** se fue corriendo en la noche.

**Niño:** seguro.

**Mamá:** ¡seguro! no sabemos.

**Niño:** no.

**Mamá:** y entonces contame. ¿Cómo fue esta aventura?

**Niño:** fuimos en caballo pero eh había una gradas entonces los caballos no podían entrar entonces nos fuimos caminando.

---

ID 04, evento compartido

## Tabla 4.2

### Ejemplo de estilo de conversación poco elaborado

---

**Mamá:** ¿se acuerda del té de su hermana?

**Mamá:** Que usted andaba toda guapa con una gorrita azul.

**Mamá:** Y que nos dieron un montón de regalos, ¿se acuerda?

**Mamá:** Que yo tenía una panzota.

**Niña:** Si. Que la tenía por aquí.

**Mamá:** Ajá. Que la tenía toda grandota y después de ahí salió su hermana.

**Mamá:** ¿Se acuerda?

**Mamá:** ¿y usted quiere a su hermana?

**Mamá:** ¿Y la cuida mucho?

**Niña:** Sí.

**Mamá:** ¿La quiere mucho?

**Niña:** Si.

**Mamá:** ¿Y le da muchos besitos?

**Niña:** Si.

**Mamá:** ¿Y le gustó ir al té de su hermana?

**Niña:** Si.

**Mamá:** ¿Y se acuerda cuando nació que era pequeñita, pequeñita?

**Niña:** Si

**Mamá:** ¿Y la quiere mucho?

**Niña:** Sipi.

---

ID 56, evento de buen comportamiento

La evidencia derivada del presente estudio confirma que esta diferenciación en los estilos de elaboración también se da en las madres costarricenses, al igual que en el resto de Latinoamérica y el mundo, es decir, que la práctica de la reminiscencia resulta fácilmente accesible para todos los niveles sociales, ya que se constituye como una práctica común en todas las culturas y regiones del mundo y que existen dos estilos de conversación claramente definidos (Fivush & Nelson, 2004; Tougu et al., 2011).

No obstante, fue posible notar que las madres costarricenses difieren de otras en cuanto a la variable codificada como preguntas cerradas. La literatura sugiere que es una constante la presencia de preguntas cerradas en los estilos poco elaborados de conversación en las madres, considerando que éstas no promueven el desarrollo libre de la narración por parte de los niños y las niñas (Reese et al., 1993; Welch-Ross, 1997; Haden et al., 1997; Melzi, 2000; Resee et al., 2006; Sparks, 2008).

Sin embargo, de acuerdo con los datos arrojados por los análisis realizados, en este caso específico esta variable se asocia con el nivel altamente elaborado.

Al analizar los resultados de las pruebas realizadas en este estudio, es posible identificar que las variables agrupadas dentro del componente denominado estilo poco elaborado mostraron frecuencias relativamente más bajas que las variables agrupadas en el otro componente. Por ello, es posible asumir que una explicación al agrupamiento de las preguntas cerradas dentro del estilo altamente elaborado sean las altas frecuencias y medias mostradas por dicha variable.

De igual forma, esta situación también fue analizada observando caso por caso las narraciones obtenidas. Con ello fue posible identificar que las madres introducían nueva información en la conversación por medio de preguntas cerradas, buscando la confirmación o evaluación del niño o la niña. Por ejemplo, en la tabla 4.3 se presentan algunos casos en los que

la madre convierte en pregunta su enunciado, esperando que el niño o la niña le confirme si recuerda o no dicha información. En contraposición, las preguntas cerradas que han sido consideradas como características del estilo de conversación poco elaborado no incluyen información adicional sobre el evento ni se centran en un nuevo aspecto de éste (Reese et al., 2006), cuyo ejemplo se presenta en la tabla 4.4.

### **Tabla 4.3**

#### **Ejemplos de utilización de preguntas cerradas como introducción de nueva información**

---

**Mamá:** Óyeme, ¿te acuerdas de aquel día que te portaste muy bien?

**Mamá:** ¿Se acuerda?

**Mamá:** Sí, ¿no se acuerda que la llevé a Mc Donald´s?

*ID 43, evento de buen comportamiento*

**Mamá:** ¿vos te acordás ayer, que pegaste muchos gritos porque mamá no contó bien?

**Mamá:** ¿no te acordaste?

**Mamá:** ¿vos sabes que eso no se hace?

*ID 11, evento de mal comportamiento*

---



#### Tabla 4.4

##### Ejemplo de pregunta cerrada no elaborada

---

**Mamá:** ¿Se acuerda el sábado que me ayudó a limpiar la refri y me limpiaste el sillón?

**Niño:** Sí.

**Mamá:** ¿Y te gustó ayudarme?

**Niño:** Sí.

**Mamá:** ¿Y mamá estaba muy contenta porque usted ya le ayuda?

**Niño:** Sí.

**Mamá:** ¿Sí?

**Mamá:** Cuénteme pa y ¿me vas a volver a ayudar?

**Niño:** Sí.

**Mamá:** ¿Sí? ¿Usted es mi ayudante grandote?

**Niño:** Sí.

**Mamá:** Y ¿cuando Samuel esté grande Samuel también nos va a ayudar?

**Niño:** Sí.

*ID 49, evento de buen comportamiento*

---

De esta manera es posible concluir que la presencia de esta variable dentro del componente de estilo altamente elaborado no se contradice con las investigaciones previas sobre el tema, sino que responde a una característica propia del uso del lenguaje en las madres costarricenses al hablar sobre eventos del pasado con sus hijos e hijas. De igual forma, Melzi y colaboradores (2011) describen que es posible considerar las preguntas cerradas dentro de la clasificación del estilo altamente elaborado, siempre y cuando sean utilizadas de manera que

busquen inducir en el niño o la niña elaboraciones acerca del evento o, como es en este caso, la confirmación del evento.

En el caso del componente identificado como estilo poco elaborado, se encontró que el mismo no se distribuyó de manera normal ni se logró identificar claramente una diferencia entre las varianzas de los grupos de alto y bajo nivel educativo materno. Este elemento podría también ser explicado por la baja frecuencia y media mostradas por las variables agrupadas en dicho componente, a saber: repetición de pregunta cerrada ( $M=0.9$ ) y repetición de enunciados ( $M=0.8$ ).

No obstante, sí fue posible identificar una diferencia entre las mismas madres costarricenses al considerar factores como el nivel de escolaridad de éstas, en el estilo de conversación altamente elaborado. Este resultado hace posible concluir que, si bien es cierto existen diferencias de acuerdo a la cultura en la cual se encuentran inmersas las madres, también hay diferencias dentro de ésta, ya que fue posible visualizar que el estilo altamente elaborado estuvo relacionado con un nivel educativo materno mayor.

Estos resultados son comparables con estudios previos como los de Carmiol (2003) y Rosabal (2004), quienes concluyen que dentro de la misma cultura costarricense existen diferencias importantes en las creencias y prácticas de crianza utilizadas por madres con distintas características sociodemográficas.

Siguiendo la línea de Bronfenbrenner (1994) es indispensable considerar la influencia de cada uno de los sistemas en los cuales se encuentra inmersa la persona y las relaciones que se dan entre ellos, tales como las existentes entre el núcleo familiar, el ambiente educativo, el lugar de residencia y el trabajo del padre y la madre. Por ello, en la presente investigación se pretendió el análisis de uno de los componentes de estos sistemas: el nivel educativo materno,

considerándolo como generador de un clima educativo específico y que, a su vez, puede ser considerado como una variable importante influyente en la elección de las madres del estilo de conversación a utilizar al conversar con sus hijos e hijas. Ante esto, es posible entender que se presenten dichas diferencias a la hora de desarrollar narraciones descontextualizadas dentro de una misma población.

Sobre este tema Jadue (1996) describe una serie de condiciones que podrían afectar en el desempeño académico y desarrollo cognitivo de los niños y las niñas de acuerdo a las características de las familias. Dicha autora menciona la relación entre el nivel de educación de los progenitores y el poder adquisitivo de los mismos, reconociendo el acceso restringido que tienen los niños y las niñas a libros, revistas y demás materiales que son importantes en el desarrollo de habilidades tempranas, desde habilidades motoras para la manipulación de libros, hasta la percepción visual, reconocimiento de letras y palabras y otras. Jadue (1996) afirma, además, que niños y niñas provenientes de ambientes educativos con baja escolaridad de los progenitores (clima educativo bajo) no escuchan frecuentemente términos abstractos, frases estructuradas ni variedad de vocabulario, lo que se deriva en un lento desarrollo del vocabulario en los niños y las niñas, que generalmente se mantiene escaso en los primeros años de crecimiento en estos casos.

Aunado a estos resultados, en este estudio también se encontró que existe una relación entre el nivel de vocabulario de los niños y las niñas y el nivel de elaboración de las madres, aun controlando por edad, considerando que los niños y las niñas que formaban parte del grupo con bajo nivel educativo materno resultaron significativamente mayores que los del grupo con alto nivel educativo. Si bien es cierto no es posible asignar una direccionalidad de causa-efecto a esta relación, este resultado puede ser considerado como un elemento importante a tomar en cuenta

para futuras investigaciones, en las cuales se analice si los patrones que utilizan las madres en el habla descontextualizada tiene una influencia en el nivel de vocabulario de sus hijos o hijas.

De acuerdo con lo expuesto por Boland y colaboradores (2003), se ha encontrado previamente una asociación entre el estilo de elaboración utilizado por las madres y el nivel de vocabulario y habilidades de lenguaje de sus hijos e hijas. Estos autores rescatan que los niños y las niñas con alto nivel de vocabulario y cuyas madres mostraron estilo de conversación altamente elaborado, fueron quienes desarrollaron sus ideas más ampliamente durante la conversación y fueron capaces de recordar más información posteriormente a realizar reminiscencia con sus madres. Es decir, esta situación no se presentó con madres que mostraran un estilo de conversación altamente elaborado pero un bajo nivel de vocabulario, lo que remarca que ésta última variable podría estar ejerciendo una influencia importante.

Cada vez hay más evidencia que apunta que a mayor nivel de vocabulario en los padres y madres, mayor vocabulario en los hijos e hijas, siendo de ellos de quienes los niños y las niñas aprenden el uso de las palabras. De igual forma, estos resultados son esperables al considerar que se han encontrado relaciones entre el nivel socioeconómico, características culturales y nivel educativo de los padres con el nivel de vocabulario demostrado por los niños y las niñas (Hart, 1992). Erika Hoff (2003), por su parte, identifica que las diferencias en el nivel de vocabulario de los niños y las niñas pueden darse por tres factores: factores biológicos de genética y/o enfermedad, efecto del funcionamiento de la familia en la sociedad y experiencias distintas de aprendizaje, donde es posible incluir la escolaridad de los niños y las niñas, el tipo de institución a la que asisten y por supuesto, las prácticas educativas y de fomento del desarrollo cognitivo en el hogar.

Con estos resultados es posible concluir que las diferencias en los estilos de reminiscencia de las madres según su nivel de educación, podrían resultar en diferencias en el desarrollo cognitivo de sus hijos e hijas, considerando la evidencia aportada previamente por estudios acerca de la relación del habla descontextualizada y diferentes habilidades prelectoras y de desarrollo cognitivo en los preescolares (Ríos, 2012; Reese, 1995; McCabe & Peterson, 1991; Reese et al., 2006; Reese et al., 2010).

Es decir, es pertinente el trabajo diferenciado con madres según su nivel de educación, de manera que se pueda nivelar el los conocimientos y contrarrestar las diferencias generadas a raíz de los climas educativos en el hogar de cada uno de los niños y las niñas, proveyéndoles con las herramientas adecuadas para contribuir directamente con el crecimiento de sus hijos e hijas.

#### **4.1. Limitaciones y recomendaciones**

Debido al alcance de este estudio, la investigación se limitó a la recolección de los datos. Durante dicho procedimiento fue posible reconocer que las madres de alto y bajo nivel educativo utilizan diferentes formas para comunicarse con sus hijos e hijas que no necesariamente corresponden a las recomendaciones derivadas de estudios previos, señalando un mejor desarrollo cognitivo en el ámbito académico al ser utilizadas. Aunque por razones éticas se dio a las familias una devolución con recomendaciones (ver anexo 7), es evidente la necesidad de capacitación en el tema de estrategias para la colaboración activa de los padres y las madres en el crecimiento cognitivo de sus hijos e hijas, especialmente al hablar sobre eventos del pasado, considerando los efectos positivos de esta práctica en el desarrollo de los niños y las niñas al tratarse de éxito escolar (Boland et al., 2003).

Posteriormente al análisis de la información, fue posible notar que muchas preguntas y elementos no fueron considerados en esta investigación. Tal es el caso de la evaluación de la frecuencia con la cual se solía platicar con los niños y las niñas sobre eventos del pasado. De acuerdo con Pavarini et al. (2013) la frecuencia con la que los niños y las niñas se ven envueltos en interacciones verbales con adultos cercanos, especialmente familia, tiene una importante influencia en la forma en que éstos entienden las emociones y en su desenvolvimiento en tareas relacionadas con teoría de la mente, por ejemplo. De igual forma, Bird, Reese y Tripp (2006) han considerado la frecuencia de las conversaciones como un elemento importante en la reminiscencia.

Estudios como el de Baker (2013) y Orozco-Hormaza y colaboradores (2012) reflejan que el desarrollo cognitivo de los niños y las niñas, entendiéndolo desde la perspectiva académica, no se encuentra únicamente relacionada con el nivel adquisitivo de la familia, nivel educativo del padre y/o la madre o el centro educativo al que asiste el o la menor, como dimensiones aisladas, sino que es pertinente entender este desarrollo como un resultado de agentes varios interaccionando entre sí. Por ello, resulta relevante que próximas investigaciones analicen otras variables del entorno en el cual se desarrolla el niño o la niña.

Tal es el caso del posible análisis de la conformación familiar y la inclusión de los padres en estudios sobre las formas de conversación entre éstos y sus hijos e hijas (Pavarini et al., 2013; Fivush, Brotman, Buckner & Goodman, 2000; Fivush, Marin, McWilliams & Bohanek, 2009; Buckner & Fivush, 2000). El considerar al padre en futuras investigaciones puede resultar importante, ya que algunos estudios, cuando el padre estaba presente en la familia, éste resultó ser partícipe activo de la crianza de los hijos e hijas, ejerciendo una influencia importante en el desarrollo de los mismos, según explican autores como Schroder y otros (2013).

Aunado a esto, debido a la diferencia del tipo de familias encontrada en las características de las personas participantes, surge la necesidad de investigar posteriormente qué efecto tiene la conformación del núcleo familiar en las conversaciones sobre el pasado con los niños y las niñas. En esta investigación fue posible visualizar que los y las menores del grupo de bajo nivel educativo materno provenían, en su mayoría, de familias unparentales, mientras que las diadas participantes fueron, en su mayoría, parte de familias biparentales.

Orozco-Hormaza y cols. (2012) encontraron, por ejemplo, que el desarrollo cognitivo de los niños y niñas que participaron del estudio, se encontraba muy relacionado con las prácticas hogareñas, tipos de entretenimiento y estilos de regulación del comportamiento. Considerando que al variar la estructura familiar también varían las prácticas y otros elementos en el hogar como la cantidad de tiempo invertida por los padres o madres con sus hijos e hijas y la utilización de éste tiempo para el fomento de los atributos personales que consideren importantes (Chyih & Ozturk, 2013), el estudio de cómo influye la conformación familiar en los estilos de conversación utilizados resulta pertinente.

De igual forma, el alcance de esta investigación podría verse extendido al recolectar información adicional sobre expectativas futuras de las madres y los padres hacia el desarrollo y éxito académico de sus hijos e hijas, proponiendo el estudio de una relación entre éstas y la función que las madres dan a las conversaciones sobre eventos del pasado, sugiriendo que este elemento podría tener influencia en los estilos de elaboración utilizados en cada una de las subculturas analizadas (Tougu et al, 2011; Reese et al., 1996).

Contemplar las respuestas de los niños y las niñas en las conversaciones puede resultar provechoso para futuras experiencias investigativas. El caso de Reese y Bown (2000) demuestra, por ejemplo, la relación que existe entre los estilos de elaboración materna y la memoria y

recuento de las historias de los niños y las niñas. Relaciones similares se estima que podrían encontrarse utilizando el análisis de los enunciados de los niños y las niñas, considerando que son los estilos de elaboración los que tienen una influencia en las respuestas de los niños y las niñas y no al revés (Reese & Brown, 2000).

Estudios como el de Leyva y colaboradores (2008) revelan que las metas de socialización pueden ejercer un rol importante en los estilos de elaboración que son utilizados por las madres al conversar sobre eventos del pasado. Más específicamente, las madres pueden ver en la reminiscencia una herramienta para el fomento de aquellas cualidades que son relevantes para ella y por ende, para su grupo cultural.

Esta utilización de la reminiscencia se puede ver reflejada en la directividad o control de la conversación que ejerce la madre. Por ejemplo, se ha asociado la tendencia a la individualidad de las comunidades europeas y norteamericanas con un estilo altamente elaborado especialmente al momento de hablar sobre eventos en los que la madre no estuvo presente. Por el contrario, madres menos orientadas a esta individualidad o autonomía, tienden a restar protagonismo al niño o la niña al narrar los eventos (mayor directividad de la madre), lo que desalienta al niño y la niña a hablar sobre el tema (Leyva et al., 2008; Hoff, 1991). Estos resultados despiertan un interés por el investigar directamente la posible influencia de las metas de socialización y el estilo de elaboración que utilizan las madres con sus hijos e hijas en la reminiscencia.

En conclusión, los estilos de conversación que utilizan las madres para conversar con sus hijos e hijas sobre eventos del pasado tiene una marcada influencia en el desarrollo de habilidades relacionadas con el éxito académico de los niños y las niñas. Esto justificó el análisis de la una de las variables que podrían estar influenciando en la escogencia de uno y otro estilo de conversación: el clima educativo en el hogar, representado por el nivel de escolaridad de la



madre. De acuerdo con los resultados, es posible considerar que una alta escolaridad está relacionada con la utilización de estilos más elaborados y, asociando esto con estudios previos, esto deriva en un desarrollo más óptimo de aquellas habilidades académicas en los niños y las niñas. Estos descubrimientos resaltan la importancia del abordaje diferenciado de niños y niñas y sus madres según el clima educativo del que provengan, buscando una nivelación de conocimientos y habilidades en el ámbito escolar.

No obstante, estos resultados resultan únicamente en un primer acercamiento al problema. A partir de estas conclusiones se derivan una serie de preguntas e hipótesis a ser verificadas. Entre ellas, el análisis de otras variables que podrían estar relacionadas con la elección de uno u otro estilo de conversación. Por ejemplo, el uso que se le da a la reminiscencia, si se ve de utilidad para el desarrollo de habilidades, o como medio para el aprendizaje de reglas sociales o si es simplemente por entretenimiento. Esto, a la vez, podría estar relacionado con las metas de socialización o expectativas académicas de las madres hacia sus hijos e hijas.

La conformación familiar es otra variable a analizar, así como la inclusión de los padres en estos estudios y el uso de emociones en las conversaciones, lo cual podría explorarse de una mejor manera utilizando la metodología cualitativa. De igual forma, la exploración de la utilización de la reminiscencia para el desarrollo de habilidades diferentes a las académicas en los niños y las niñas, sobre todo en madres que prefieren el uso de un estilo menos elaborado, podría derivar en la identificación de elementos particulares de madres costarricenses e incluso, a nivel latinoamericano a la hora de conversar sobre eventos del pasado y la utilización que las madres dan a la reminiscencia con sus hijos e hijas.

## Referencias

- Baker, C. E. (2013). Fathers' and Mothers' Home Literacy Involvement and Children's Cognitive and Social Emotional Development: Implications for Family Literacy Programs. *Applied Developmental Science, 17*(4), 184-197. doi:10.1080/10888691.2013.836034
- Bauer, P. J. (2006). Event memory. In W. Damon (Ed.) & D. Kuhn & R. Siegler (Vol. Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 2. Cognition, perception, and language* (6th ed., pp. 373–425). New York: Wiley.
- Bird, A., Reese, E., & Tripp, G. (2006). Parent–Child Talk About Past Emotional Events: Associations With Child Temperament and Goodness-of-Fit. *Journal Of Cognition & Development, 7*(2), 189-210.
- Boland, A., Haden, C., Ornstein, P. (2003). Boosting Children's Memory by Training Mothers in the Use of an Elaborative Conversational Style as an Event Unfolds. *Journal of Cognition and Development, 4* (1). 39-65.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological Models of Human Development. *International Encyclopedia of Education, (Vol 3*(2), p. 37-43). NY: Freeman.
- Buckner, J. & Fivush, R. (2000). Gendered Themes in family Reminiscing. *Memory, 8* (6). 401-412

- Carmioli, A. (2003). *La psicología cultural de la crianza: Un estudio sobre las concepciones de las madres*. Tesis por optar por el grado de Licenciatura en Psicología de la Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica.
- Carmioli, A. & Sparks, A. (en prensa). Narrative Development across Cultural Contexts: Finding the Pragmatic in Parent-Child Reminiscing.
- Chyi, H., & Ozturk, O. (2013). The Effects Of Single Mothers' Welfare Use and Employment Decisions on Children's Cognitive Development. *Economic Inquiry*, 51(1), 675-706. doi:10.1111/j.1465-7295.2012.00466.x
- Conroy, R. & Salmon, K. (2006). Talking about parts of a past experience: The impact of discussion style and event structure on memory for discussed and nondiscussed information. *Journal of Experimental Child Psychology*, 95. 278-297.
- Comisión Económica Para América Latina (2000). *Juventud, población y desarrollo en América Latina y el Caribe. Problemas, oportunidades y desafíos*. Santiago: CEPAL/FNUAP.
- Ferrando, P. & Anguiano, C. (2010). El Análisis Factorial como Técnica de Investigación en Psicología. *Papeles del Psicólogo*, 31 (1). 18-33
- Fivush, R. (2011a). *Narratives of emotional events in developmental and social contexts*. Trabajo presentado en el 50 Aniversario del Instituto de Investigaciones Psicológicas, Octubre, San José.
- Fivush, R. (2011b). *Memory and narrative, self and voice*. Trabajo presentado en el 50 Aniversario del Instituto de Investigaciones Psicológicas, Octubre, San José.

- Fivush, R., Brotman, M., Buckner, J. & Goodman, S. (2000). Gender Differences in Parent-Child Emotion Narratives. *Sex Roles, 42* (3-4). 233-253
- Fivush, R. & Nelson, K. (2004). Culture and language in the emergence of autobiographical memory. *American Psychological Society, 15* (9). 573-579.
- Fivush, R., Marin, K., McWilliams, K. & Bohanek, J. (2009). Family Reminiscing Style: Parent Gender and Emotional Focus in Relation to Child Well-Being. *Journal of Cognition and Development, 10* (3). 210-235.
- Haden, C. A. (1998). Reminiscing with different children: Relating maternal stylistic consistency and sibling similarity in talk about the past. *Developmental Psychology, 34*, 99-114.
- Haden, C., Haine, R. & Fivush, R. (1997). Developing narrative structure in parent-child reminiscence across the preschool years. *Developmental Psychology, 33* (2). 295-307.
- Hart, B. (1992). American Parenting of Language-Learning Children: Persisting Differences in Family-Child Interactions Observed in Natural Home Environments. *Developmental Psychology, 28* (6). 1096-1105.
- Harwood, R. (1992). The influence of culturally derived values on Anglo and Puerto Rican mothers' perceptions of attachment behavior. *Child Development, 63* (4), 822-839.
- Harwood, R., Schoelmerich, A., Ventura-Cook, E., Schulze, P. & Wilson, S. (1996). Culture and class influences on Anglo and Puerto Rican Mothers' beliefs regarding long-term socialization goals and child behavior. *Child Development, 67* (5), 2446-2461.

- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGraw-Hill.
- Hoff, E. (1991). Mother-Child Conversation in Different Social Classes and Conununicative Settings. *Child Development*, 62. 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.
- Jadue, G. (1996). Características familiares de los hogares pobres que contribuyen al bajo rendimiento o al fracaso escolar de los niños. *Revista de Psicología de la PUCO*, 14 (1), 35-45.
- Keppel, G. (1991). *Design and analysis. A researcher's handbook*. New Jersey: Prentice Hall.
- Laible, D. (2004). Mother-child discourse in two contexts: Links with child temperament, attachment security and socioemotional competence. *Developmental Psychology*, 40, 979-992.
- Leyva, D., Berrocal, M. & Nolivos, V. (2014). Spanish-speaking Parent-Child Emotional Narratives and Children's Social Skills. *Journal of Cognition and Development* 15 (1), 22-42. DOI: 10.1080/15248372.2012.725188
- Leyva, D., Reese, E., Grolnick, W. & Price, C. (2008). Elaboration and Autonomy Support in Low-Income Mothers' Reminiscing: Links to Children's Autobiographical Narratives. *Journal of Cognition and Development*, 9 (4). 363-389.

- MacWhinney, B. (2009). *The CHILDES Project: Tools for analyzing talk*. (3rd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- McCabe, A., & Peterson, C. (1991). Getting the story: A longitudinal study of parental styles in eliciting narratives and developing narrative skill. En A. McCabe & C. Peterson (Eds.), *Developing narrative structure* (pp. 217-253). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Melzi, G. (2000). Cultural variations in the construction of personal narratives: Central American and European American mother's elicitation styles. *Discourse Processes*, 30 (2). 153-177.
- Melzi, G., Schick, A. & Kennedy, J. (2011). Narrative Elaboration and Participation: Two Dimensions of Maternal Elicitation Style. *Child Development*, 84 (4). 1282-1296.
- Noble, K. G., Norman, M., & Farah, M. J. (2005). Neurocognitive correlates of socioeconomic status in kindergarten children. *Developmental Science*, 8(1), 74-87. doi:10.1111/j.1467-7687.2005.00394.x
- O'neal, K. (2012). *Expertos de la lengua señalan desaciertos del lenguaje inclusivo*. Extraído de <http://www.ucr.ac.cr/noticias/2012/10/03/expertos-de-la-lengua-senalan-desaciertos-del-lenguaje-inclusivo.html>
- Orozco-Hormaza, M., Sánchez-Ríos, H., & Cerchiaro-Ceballos, e. (2012). Relación entre desarrollo cognitivo y contextos de interacción familiar de niños que viven en sectores urbanos pobres. (Spanish). *Universitas Psychologica*, 11(2), 427-440.

- Pavarini, G., Hollanda Souza, D., & Hawk, C. (2013). Parental Practices and Theory of Mind Development. *Journal Of Child & Family Studies*, 22(6), 844-853. doi:10.1007/s10826-012-9643-8
- Programa Estado de la Nación (2011). *Tercer Estado de la Educación*. San José: PEN.
- Programa Estado de la Nación (2013). *Cuarto Estado de la Educación*. San José: PEN.
- Reese, E. (1995). Predicting Children's literacy from Mother-Child Conversations. *Cognitive Development*, 10. 381-405.
- Reese, E., & Brown, N. (2000). Reminiscing and recounting in the preschool years. *Applied Cognitive Psychology*, 14(1), 1-17.
- Reese, E. & Cleveland, S. (2006). Mother-Child Reminiscing and Children's Understanding of Mind. *Merrill-Palmer Quarterly*, 52 (1). 17-43.
- Reese, E., Haden, C. & Fivush, R. (1993). Mother-child conversations about the past: Relationships of style and memory over time. *Cognitive Development*, 8, 403-430.
- Reese, E., Haden, C. & Fivush, R. (1996). Mothers, fathers, daughters, sons: Gender differences in autobiographical reminiscing. *Research on Language and Social Interaction*, 29 (1), 27-56.
- Reese, E., Haden, C & Fivush, R. (2006). Elaborating on elaborations: Role of maternal reminiscing style in cognitive and socioemotional development. *Child Development*, 77 (6). 1568-1588.

- Reese, E., Sparks, A. & Leyva, D. (2010). A review of parent interventions for preschool children's language and emergent literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 10 (1). 97-117.
- Richaud, M., Mesurado, B., Samper-García, P., Llorca, A., Lemos, V., & Tur, A. (2013). Estilos Parentales, Inestabilidad Emocional Y Agresividad En Niños De Nivel Socioeconómico Bajo En Argentina Y España. (Spanish). *Ansiedad Y Estrés*, 19(1), 53-69.
- Ríos, M. (2010). *Estilos de reminiscencia maternos y desarrollo oral de niños y niñas preescolares costarricenses* (Proyecto de Tesis para optar por el grado de Licenciatura en Psicología). Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.
- Ríos, M. (2012). *Estilos de reminiscencia maternos y desarrollo oral de niños y niñas preescolares costarricenses* (Tesis para optar por el grado de Licenciatura en Psicología). Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.
- Rolla, A.; Arias, M.; Villers, R. & Snow, C. (2006). Evaluating the impact of different early literacy interventions on low-income Costa Rican kindergarteners. *International Journal of Educational Research*, 45, 188-201.
- Romero, S. (2007). Aspectos socioculturales asociados al aprendizaje, desarrollo, uso y mantenimiento de la lengua escrita en familias latinoamericanas. En: Romero, S. (Coord.), García, I., González, H., Méndez, J., Mendoza, F. & Navarro, M. *Estudios sobre educación básica y educación especial en México*. San Luis Potosí: Editorial Universitaria Potosina.



- Romero, S. (2009). Experiencia temprana, desarrollo y aprendizaje escolar: interacciones, influencias y posibles compensaciones. En: López, O. (Comp.). *La Investigación educativa: Lente, espejo y propuesta para la acción*. San Luis Potosí: UASLP, El Polo Académico, SEGE, El Colegio de San Luis.
- Rosabal-Coto, M. (2004). *Parental belief systems, conflict resolution strategies and cultural orientation in the mother-child interactive context: A comparative study of two Costa Rican samples*. Tesis para optar por el grado de doctorado en filosofía (Ph. D.), Universidad de Osnabrück: Niedersachsen.
- Rosabal-Coto, M. (2012). Creencias y prácticas de crianza: el estudio del parentaje en el contexto costarricense. *Revista Costarricense de Psicología*, 31(1-2). 65-100
- Salazar, M. (2010). *Recordando experiencias: Programa de intervención con reminiscencia para personas adultas mayores*. Instituto de Investigaciones Psicológicas, Universidad de Costa Rica: San José.
- Sales, J., Fivush, R. & Peterson, C. (2003). Parental reminiscing about positive and negative events. *Journal of Cognition and Development*, 4 (2). 185-209.
- Sparks, A. (2008). *From reminiscing to reading: home contributions to children's developing language and literacy in low-income families*. Tesis para optar por el grado de doctorado en filosofía y psicología, Clark University, Massachusetts, EE.UU.
- Sparks, A., Carmiol, A. & Ríos, M. (2013). High point narrative structure in mother-child conversations about the past and children's emergent literacy skills in Costa Rica. *Actualidades en Psicología*, 27 (115). 93-111.

- Stansbery, P. (2008). Early sociocommunicative narrative patterns during Costa Rican mother-infant interaction. En: McCabe, A; Bailey, A. & Melzi, G. (Eds.), (2008). *Spanish-language narration and literacy: Culture, cognition and emotion*. Cambridge University Press: Nueva York.
- Stolk, A., Hunnius, S., Bekkering, H., & Toni, I. (2013). Early Social Experience Predicts Referential Communicative Adjustments in Five-Year-Old Children. *Plos ONE*, 8(8), 1-5. doi:10.1371/journal.pone.0072667
- Susperreguy, M., Lissi, M. & Mendive, S. (2007). Creencias y prácticas de literacidad en familias chilenas con distintos niveles educativos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39 (2). 239-251.
- Tabachnick, B., & Fidell, L. (2006). *Using multivariate statistics*. Fifth Edition. New York: Harper Collins.
- Taumoepeau, M. & Reese, E. (2013) Maternal reminiscing, elaborative talk, and children's theory of mind: An intervention study. *First Language*, 33(4). 388-410.
- Tōugu, P., Tulviste, T., Schröder, L., Keller, H. & De Geer, B. (2011). Socialization of past event talk: Cultural differences in maternal elaborative reminiscing. *Cognitive Development*, 26 (2), 142-154.
- Wang, Q. (2007). "Remember when you got the big big bulldozer?" Mother-child reminiscence. *Social Cognition*, 25 (4). 455-471.
- Welch-Ross, M. (1997). Mother-child participation in conversation about the past: relationships to preschoolers' theory of mind. *Developmental Psychology*, 33 (4), 618-629.

Woodcok-Muñoz (1996). *Batería R. Pruebas de habilidad cognitiva y pruebas de aprovechamiento*. Itaka, Riverside Publishers.

## Anexos

### Anexo 1. Consentimiento Informado



UNIVERSIDAD DE COSTA RICA  
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN  
COMITÉ ÉTICO CIENTÍFICO

Teléfonos: (506)2511-4201 Telefax: (506) 2224-9367

Facultad de Ciencias Sociales  
Escuela de Psicología

### FÓRMULA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

(Para ser sujeto de investigación)

Reminiscencia entre madres y sus hijos e hijas en edad preescolar

Código de proyecto: \_\_\_\_\_.

Nombre de la Investigadora principal: Krissia Salazar Enríquez.

Nombre del participante: \_\_\_\_\_.

**A. PROPÓSITO DEL PROYECTO:** este proyecto de investigación es realizado por. Krissia Salazar Enríquez, de la Escuela de Psicología de la Universidad de Costa Rica. El objetivo de este proyecto es conocer y caracterizar las formas en las que las madres se comunican con sus hijos o hijas al conversar sobre eventos del pasado. La sesión en la que se dará la recolección de esta información tendrá una duración aproximada de una hora y treinta minutos.

**B. ¿QUÉ SE HARÁ?:** si usted y su hijo o hija aceptan formar parte de este estudio, participarán en las siguientes actividades:

- Al inicio de la sesión, usted completará de manera anónima, una ficha con información sociodemográfica (edad, nivel educativo de los miembros del núcleo familiar).

- Posteriormente, se realizará una actividad con usted y su hijo o hija, donde se le pedirá que conversen sobre cuatro eventos del pasado: 1. uno de buen comportamiento de su hijo o hija, 2. otro de mal comportamiento, 3. Uno compartido por ambos y 4. Otro en el que solamente el niño o la niña haya participado. Esta conversación se grabará en audio para analizarla posteriormente.

- En total, la actividad se extenderá por un período de una hora y treinta minutos aproximadamente. Esta se realizará en su casa de habitación o en la institución educativa a la que asista su hijo o hija.

- Solamente la investigadora principal tendrá acceso a la información obtenida.

- La información recolectada será destruida una vez que haya concluido el estudio

**C. RIESGOS:** no existe ningún riesgo para usted, para su hijo o hija ni para su familia si deciden participar en esta investigación.

**D. BENEFICIOS:** Como resultado de su participación en este estudio, no obtendrá ningún beneficio directo, sin embargo, es posible que los investigadores aprendan más acerca de la comunicación entre madres e hijos o hijas en edad preescolar y este conocimiento beneficie a otras personas en el futuro.

**E.** Antes de dar su autorización para este estudio, usted debe haber hablado con la Krissia Salazar Enríquez y ella debe haber contestado satisfactoriamente todas sus preguntas. Si quisiera más información más adelante, puede obtenerla llamando a Krissia Salazar al teléfono 8816-3834 en el horario de 8 a.m. a 4 p.m. Además, puede consultar sobre los derechos de los Sujetos Participantes en Proyectos de Investigación a la Dirección de Regulación de Salud del Ministerio de Salud, al teléfono 22-57-20-90, de lunes a viernes de 8 a.m. a 4 p.m. Cualquier consulta adicional puede comunicarse a la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Costa Rica a los teléfonos 2511-4201 ó 2511-5839, de lunes a viernes de 8 a.m. a 5 p.m.

**F.** Usted recibirá una copia de esta fórmula firmada para su uso personal.

**G.** Su participación en este estudio es voluntaria. Tiene el derecho de negarse a participar o a discontinuar su participación en cualquier momento.

**H.** Su participación en este estudio es confidencial, los resultados podrían aparecer en una publicación científica o ser divulgados en una reunión científica pero de una manera anónima.

**I.** Usted no perderá ningún derecho legal por firmar este documento.

### **CONSENTIMIENTO**

He leído o se me ha leído, toda la información descrita en esta fórmula, antes de firmarla. Se me ha brindado la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido contestadas en forma adecuada. Por lo tanto, accedo a participar como sujeto de investigación en este estudio.

---

Nombre, cédula y firma del padre/madre/representante legal del niño(a)      fecha

---

Nombre, cédula y firma del testigo      fecha

---

Nombre, cédula y firma del Investigador que solicita el consentimiento      fecha

NUEVA VERSIÓN FCI – APROBADO EN SESION DEL COMITÉ ÉTICO CIENTÍFICO (CEC) NO. 149 REALIZADA EL 4 DE JUNIO DE 2008.

CELM-Form.Consent-Form 06-08

## Anexo 2. Ficha sociodemográfica

### Datos Niño/a

ID \_\_\_\_\_ Centro Educativo \_\_\_\_\_

Nombre de niño(a) \_\_\_\_\_

Fecha de nacimiento \_\_\_/\_\_\_/200\_\_ Edad \_\_\_\_\_

Fecha de recolección \_\_\_/\_\_\_/200\_\_ Sexo ( ) M ( ) F

Condición Lingüística ( ) Monolingüe ( ) Bilingüe

### Experiencia educativa

Edad de ingreso

( ) Guardería \_\_\_\_\_ Observaciones \_\_\_\_\_

( ) Maternal \_\_\_\_\_

( ) Prekinder \_\_\_\_\_

( ) Kinder \_\_\_\_\_

( ) Otro \_\_\_\_\_

### **Datos madre:** \_\_\_\_\_

Nivel educativo

( ) Primaria Incompleta ( ) Secundaria Incompleta

( ) Primaria Completa ( ) Secundaria Completa

( ) Otro \_\_\_\_\_

### **Datos padre:** \_\_\_\_\_

Nivel educativo

( ) Primaria Incompleta ( ) Secundaria Incompleta

( ) Primaria Completa ( ) Secundaria Completa

( ) Otro \_\_\_\_\_

### **Conformación Familiar**

( ) Mamá ( ) Papá ( ) Hermanos (as) \_\_\_\_\_ ( ) Otros \_\_\_\_\_

### **Contacto**

Tel. Casa \_\_\_\_\_ Celular \_\_\_\_\_

Papá \_\_\_\_\_

Celular Mamá \_\_\_\_\_ Otro teléfono de contacto \_\_\_\_\_

Correo electrónico \_\_\_\_\_

### Anexo 3. Protocolos de reminiscencia

Nombre niña/o: \_\_\_\_\_ ID# \_\_\_\_\_  
Nombre madre: \_\_\_\_\_  
Experimentadora: \_\_\_\_\_

#### Tarea – NARRATIVA PERSONAL

##### Mamá

*“Nos interesa conocer cómo los niños y niñas hablan sobre eventos pasados con sus madres. Para eso le voy a pedir que recuerde 4 eventos distintos. Cada uno debe ser: 1) **único** (es decir, que ocurrió una única vez) y 2) **de corta duración** (que no se haya extendido por más de un día). Estos eventos **no** deben ser rutinas (como lavarse los dientes, bañarse, etc.), ni tampoco en eventos que tengan una secuencia característica (como ir al cine, a un restaurante o una fiesta de cumpleaños)”*

*Ahora necesito que me indique al menos 3 eventos. Después elegiremos conjuntamente 2 eventos para que la investigadora converse con su hijo o hija sobre éstos.*

1. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



Nombre niña/o: \_\_\_\_\_ ID# \_\_\_\_\_

Nombre madre: \_\_\_\_\_

Experimentadora: \_\_\_\_\_

## TAREA - REMINISCENCIA DE 4 EVENTOS

### Versión A

*“Nos interesa conocer cómo los niños y niñas hablan sobre eventos pasados con sus madres. Para eso le voy a pedir que recuerde 4 eventos distintos. Cada uno debe ser: 1) **único** (es decir, que ocurrió una única vez) y 2) **de corta duración** (que no se haya extendido por más de un día). Estos eventos **no** deben ser rutinas (como lavarse los dientes, bañarse, etc.), ni tampoco en eventos que tengan una secuencia característica (como ir al cine, a un restaurante o una fiesta de cumpleaños)”*

1. Evento compartido (en el que usted y su hijo/a participaron): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. Evento no compartido (en el que usted no participó pero su hijo/a sí): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. Evento en el que su hijo/a se portó mal: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. Evento en el que su hijo/a se portó bien: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

*“Ahora le voy a pedir que converse con su hijo (hija) sobre los eventos que mencionamos, según el orden que yo le indique. Le recuerdo que es una conversación lo más natural posible, como comúnmente acostumbra usted a hablar con su hijo (hija) y no tendrán tiempo límite para ello”*

Nombre niña/o: \_\_\_\_\_ ID# \_\_\_\_\_

Nombre madre: \_\_\_\_\_

Experimentadora: \_\_\_\_\_

## TAREA - REMINISCENCIA DE 4 EVENTOS

### Versión B

*“Nos interesa conocer cómo los niños y niñas hablan sobre eventos pasados con sus madres. Para eso le voy a pedir que recuerde 4 eventos distintos. Cada uno debe ser: 1) **único** (es decir, que ocurrió una única vez) y 2) **de corta duración** (que no se haya extendido por más de un día). Estos eventos **no** deben ser rutinas (como lavarse los dientes, bañarse, etc.), ni tampoco en eventos que tengan una secuencia característica (como ir al cine, a un restaurante o una fiesta de cumpleaños)”*

1. Evento no compartido (en el que usted no participó pero su hijo/a sí): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. Evento compartido (En el que usted y su hijo/a participaron): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. Evento en el que su hijo/a se portó mal: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. Evento en el que su hijo/a se portó bien: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

*“Ahora le voy a pedir que converse con su hijo (hija) sobre los eventos que mencionamos, según el orden que yo le indique. Le recuerdo que es una conversación lo más natural posible, como comúnmente acostumbra usted a hablar con su hijo (hija) y no tendrán tiempo límite para ello”*

#### **Anexo 4. Ejemplos de eventos de reminiscencia**

Evento compartido: Extracto ID 08, paseo a la playa

**Mamá:** ¿sabes que me estaba acordando anoche?

**Mamá:** el día en que nos metimos al mar que no había olas. ¿Qué te pareció?

**Niño:** lindo.

**Mamá:** ¿te acordás? aquel día en que encontramos aquel espacio en el mar sin olas que nadabas con papi y conmigo.

**Niño:** sí, podía flotar.

**Mamá:** ¿y qué fue lo que más te gustó de ese día en el mar?

**Niño:** mmm que no habían olas.

**Mamá:** ¿entonces?

**Niño:** ¿qué?

**Mamá:** ¿qué pasaba porque no había olas?

**Niño:** uno no se volcaba.

**Mamá:** uhhum.

**Mamá:** ¿y fue rico estar en el mar ese día?

**Niño:** sí.

Evento no compartido: Extracto ID 12, paseo al parque con el papá

**Mamá:** ¿te acordás del día que fuiste al parque con papi? ¿al parque de Andrey y de papi?

**Niño:** sí.

**Mamá:** el parque ¿cómo se llamaba?

**Niño:** el parque de Andreito y su papá.

**Mamá:** el parque de Andreito y su papá.

**Mamá:** ajá y ¿qué hiciste en el parque?

**Niño:** ah este vimos a Alvin.

**Mamá:** ¿vieron a Alvin?

**Niño:** sí.

**Mamá:** y ¿qué era Alvin?

**Mamá:** ¿quién era?

**Niño:**este una ardillita que le pusieron de nombre así.

**Mamá:** una ardillita le pusieron de nombre Alvin.

**Mamá:** y ¿qué más hiciste en el parque?

**Mamá:** ¿qué jugaste? ¿Qué hiciste? ¿Jugaste más con papi?

**Niño:** sí.

Evento de buen comportamiento: Extracto ID 41, el niño regala un juguete a otro de escasos recursos

**Mamá:** Y se acuerda el día que usted le regaló los juguetes a Matías, el hermano de Joshua.

**Niño:** ¿Cuáles?

**Mamá:** ¿Se acuerda que fuimos a dejárselos en Navidad? ¿A usted le gustó compartir o no le gustó compartir?

**Niño:** El tractor.

**Mamá:** Ajá.

**Niño:** Sí.

**Mamá:** Sí le gustó compartir.

**Niño:** Pero sí me puse muy triste.

**Mamá:** ¿Por qué se puso muy triste?

**Niño:** Porque lo extraño.

**Mamá:** ¿A quién extraña?

**Niño:** A mi juguete que era el mejor tractor.

**Mamá:** Pero usted tiene más juguetes y él no tiene juguetes.

**Niño:**Mami ahora le quiero regalar este día al bebé mi bombero.

Evento de mal comportamiento: ID 36, El niño lloró por no querer ir al Kinder.

**Mamá:** ¿Por qué lloró el martes que fue al kínder?

**Niño:** Porque no quería ir.

**Mamá:** ¿No quería ir? ¿Por qué?

**Niño:** Porque... este huequito se hizo más grande

**Mamá:** Sí. ¿Por qué no quería ir al kínder?

**Niño:** Porque...

**Mamá:** ¿Ah?

**Niño:** Porque no me gustaba.

**Mamá:** ¿Porque no le gusta? Pero es bonito el kínder.

**Niño:** Porque, porque de verdad, de verdad no quería jugar, quería dormir.

**Mamá:** ¿Quería dormir?

**Niño:** Sí.

## Anexo 5. Protocolo para la contabilización de enunciados

### Enunciados

*Aquellos conformados por sujeto + predicado.*

A. En el caso de la repetición de palabras, se considera como un solo enunciado.

Por ejemplo: “Corrimos y corrimos”<sup>1</sup> “Corrimos<sup>1</sup> y saltamos<sup>2</sup>”

B. De este modo, verbos independientes son considerados enunciados si tienen sentido en sí mismos:

**MOT:** Dígame<sup>1</sup>

**CHI:** pero ella sí comió **MOT:** Ah, Comió<sup>1</sup>

C. Se consideran enunciados independientemente del idioma en el que estén expresados (se deben contabilizar también enunciados en Inglés).

D. Preguntas que no contengan verbos y no se hayan reformulado (ver punto H) sí se consideran enunciados. Por ejemplo “¿Qué?” “¿Cómo?” “¿Por qué?”

E. Preguntas solicitando confirmación de lo expresado anteriormente por el otro participante sí se consideran enunciados. Por ejemplo:

**CHI:** Fuimos al río **MOT:** ¿Al río?<sup>1</sup>

F. Afirmaciones como “Sí” y “No” sí son consideradas como enunciados.

G. No se van a considerar como enunciados las siguientes afirmaciones:

“Y – ¿Y?” “Ah - ¿Ah?” “Ujum” “Ajá”

“A ver” (cuando se utiliza como inicio de otra frase)

“Okay” (a no ser que esté siendo utilizada a manera de evaluación de lo que dijo el niño o la niña)

Por ejemplo: **CHI:** Sí, ellos fueron ayer. **MOT:** Okay<sup>1</sup>, entonces ellos ya sabían<sup>2</sup>.

H. Llamar al niño o niña por su nombre no cuenta como enunciado:

**MOT:** Alejandro, dígame<sup>1</sup> (ver pto. B) ¿qué pasó ese día?<sup>2</sup>

I. Arrepentimientos o correcciones de una frase no son tomados en cuenta como enunciados. Por ejemplo:

**MOT:** Y ¿Cómo era +//? ¿Quién estaba con usted ese día?<sup>1</sup>

## **Anexo 6. Sistema de codificación de los estilos de elaboración materna**

Este sistema de codificación es una adaptación del sistema utilizado por Reese, Haden y Fivush (1993), Reese y Fivush (1993), Haden (1998) y Reese y Brown (2000), realizada por Ríos (2012) para el análisis de cuatro eventos pasados a saber, un evento compartido entre la madre y el hijo, un evento no compartido entre la díada, un evento de mal comportamiento y un evento de buen comportamiento por parte del niño o niña.

### **CONSIDERACIONES GENERALES**

1. Los códigos para las oraciones de las madres son mutuamente exclusivos y exhaustivos.
2. Para casi todos los códigos (**las excepciones se especifican en el sistema de codificación**) la oración simple (sujeto + predicado) es la unidad de análisis.
3. Todo sujeto nuevo o implícitos se marcan como una nueva preposición. Por ejemplo, “Nosotros corrimos y corrimos”, es una preposición, mientras que “Nosotros corrimos y saltamos”, son dos preposiciones.
4. Retracción con corrección y retracción con modificación: la frase de la que se retracta el hablante no debe de considerarse para la codificación. Lo que se considera es la formulación final.

### **SISTEMA DE CODIFICACIÓN**

**1. ELABORACIONES:** son los comentarios de las madres, ya sea para introducir un evento, para discutir, para mover la conversación a un nuevo aspecto del evento en discusión, o para agregar información nueva sobre un aspecto en particular.

**1.1. Pregunta abierta:** cualquier pregunta que se le haga al niño o niña para proveer una nueva pieza de información sobre el evento, incluyendo todas las preguntas abiertas (p. ej. ¿qué?; ¿quién?; ¿cómo?; ¿cuál?; ¿cuándo?; ¿cuánto?; ¿dónde?; ¿por qué?).

(Ejemplo 1)

\*MOT: ajá ¿y qué hiciste en el parque?

\*CHI: ah este # vimos a Alvin.

(ID 12, no compartido, LN 21-22)

(Ejemplo 2)

\*MOT: ¿cómo era su farol?

\*MOT: ¿de qué color era?

\*CHI: era con folita [?] con verde y celeste y con rosado.

(ID 29, compartido, LN 21-24)

(Ejemplo 3)

\*MOT: ¿qué hacía usted en el matrimonio?

\*CHI: me quedaba quieta viendo al padre.

\*MOT: ¡aja! # y la misa.

\*CHI: ¡sí [/] sí!

\*MOT: y la # ¿y qué más?

\*MOT: ¿y las flores?

\*CHI: así [= hace que tira flores].

(ID 18, compartido, LN 35-42)

**1.2. Pregunta cerrada:** cualquier pregunta que requiera simplemente que el niño o niña confirme o niegue la nueva pieza de información que proporciona la madre. Incluye las preguntas de etiqueta (tag questions) y preguntas de respuesta forzada. Este tipo de pregunta representa una demanda mínima para el niño o niña a la hora de proporcionar información verbalmente.

(Ejemplo 4)

\*MOT: ¿y estaba lejos la casa?

\*CHI: sí.

(ID 14, no compartido, LN 41-42)



(Ejemplo 5)

\*MOT: ¿te dolió?

\*CHI: ajá.

\*MOT: ~~<entonces me llam(aste)>~~ [/] ¿entonces me llamaste por teléfono?

\*CHI: no.

(ID 03, mal comportamiento, LN 44-49)

- Las preguntas de etiqueta (tag questions):

(Ejemplo 6)

\*MOT: había una detrás de nosotros ¿verdad?

\*CHI: sí.

(ID 03, compartido, LN 47-48)

- Preguntas con respuesta forzosa: se codifica como dos PC-ELAB.

(Ejemplo 7)

\*MOT: ¿pasamos por papito o fuimos a algún lado?

\*CHI: fuimos algún lado.

(ID 23, compartido, LN 38-39)

(Ejemplo 8)

\*MOT: ¿fuimos en el día o en la noche?

\*CHI: en la noche.

(ID 29, compartido, LN 15-16)

**1.3. Enunciado elaborado:** cualquier enunciado que proporcione al niño o niña nueva información sobre el evento, pero no necesita una respuesta. No hace una demanda explícita en la participación de la memoria del niño o niña.

(Ejemplo 9)

\*MOT: y usted se había cambiado de ropa ¿verdad?

\*CHI: sí.

\*MOT: sí estabas con otra camisa.

\*CHI: uhhum.

(ID 12, mal comportamiento, LN 12-15)

(Ejemplo 10)

\*MOT: cuando entramos ¿qué vimos?

\*CHI: animales.

(ID 03, compartido, LN 12-13)

## 2. REPETICIONES

**2.1. Repetición pregunta abierta:** cualquier pregunta abierta que repita el contenido exacto o esencia de la información proporcionada en la pregunta abierta anterior.

(Ejemplo 11)

\*MOT: y [/] y cuénteme ¿qué más hicimos?

\*CHI: ¿esto?

\*MOT: ¿qué era lo que hicimos?

(ID 05, compartido, LN 96-98)

(Ejemplo 12)

\*MOT: ajá ¿quiénes todos?

\*CHI: yo también fui.

\*MOT: ¿quiénes todos?

(ID 18, compartido, LN 28-30)

**2.2. Repetición pregunta cerrada:** cualquier pregunta que se haga al niño que confirme o niega la misma información (exacto contenido o esencia) que fue dada en el comentario anterior.

(Ejemplo 13)

\*MOT: ¿el pan o la salchicha te comés?

\*CHI: ajá.

\*MOT: ¿el pan o la salchicha?

(ID 14, compartido, LN 103-105)

**2.3. Repetición enunciado elaborado:** cualquier enunciado que repita el contenido exacto o esencia del comentario anterior. No hace una demanda explícita en la participación de la memoria del niño o niña.

(Ejemplo 14)

\*MOT: y te metiste en una caja donde había hueso.

\*CHI: ¿cuál caja?

\*MOT: una caja donde había huesos.

\*CHI: no había caja.

(ID 03, no compartido, LN 45-48)

**3. EVALUACIÓN:** estos enunciados confirman o niegan la respuesta al enunciado previo del niño. Para las evaluaciones la unidad de codificación es la instancia de ocurrencia. Estas pueden incluir la repetición del enunciado del niño o niña, y también un “sí”, “no”, “muy bien”, “es cierto”, etc. Entre un turno conversacional, la madre podría recibir una evaluación al afirmación o negar el comentario del niño o niña y otra por repetir el comentario del niño o niña en un contexto evaluativo.

(Ejemplo 15)

\*MOT: ¿qué hicimos para que vos fueras al acto cívico?

\*CHI: la metrallera.

\*MOT: la metrallera.

(ID 06, compartido, LN 11-13)

(Ejemplo 16)

\*MOT: ¿y te acuerdas qué había un pavo real?

\*CHI: la(s) ave(s) que picaban.

\*MOT: ajá.

\*MOT: picaban, muy bien.

(ID 03, compartido, LN 54-57)



**Para ayudar a su hija o hijo con su aprendizaje, no olvide...**

- Hablen de un evento especial: feliz, triste, que le asustó, algo divertido
- Su hijo o hija es quien guía. Sígale con preguntas como: ¿qué más pasó? ¿Quién más fue? Cuénteme más sobre eso...
- Haga preguntas abiertas: ¿Qué? ¿Dónde? ¿Cuándo? ¿Quién?
- Haga eco de lo que le dice y luego añada un poco más
- Pregúntele lo que sintió en ese momento, aprobando las emociones
- Conecte con otros eventos: ¿qué otro día pasó algo parecido? ¿A qué otra fiesta hemos ido?

Iniciemos con 5 minutos por día, para llegar hasta los 10 minutos más adelante ¿Les parece?

**¡Que se diviertan!**