

Desarrollo de Estados Mentales en la Narración:
Una Intervención Didáctica en Niños de Preescolar

2021



Universidad Autónoma de Querétaro

Facultad de Psicología

Desarrollo de Estados Mentales en la
Narración: Una Intervención Didáctica en
Niños de Preescolar

Que como parte de los requisitos para obtener el título de
Maestro en Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas

Presenta

Korema Chacón López

Dirigido por:

Dra. Karina Hess Zimmermann

Querétaro, Qro., octubre, 2021



Dirección General de Bibliotecas y Servicios Digitales de
Información



DESARROLLO DE ESTADOS MENTALES EN LA
NARRACIÓN: UNA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN NIÑOS
DE PREESCOLAR

por

Korema Chacón López

se distribuye bajo una [Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

Clave RI: PSMAC-188639



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Psicología
Maestría en el Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas

Desarrollo de Estados Mentales en la Narración: Una Intervención Didáctica en
Niños de Preescolar

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de
Maestra en Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas

Presenta:

Korema Chacón López

Dirigido por:

Dra. Karina Hess Zimmermann

Dra. Karina Hess Zimmermann
Presidente

Dra. Donna Terry Jackson Lembark
Secretario

Dra. Luisa Josefina Alarcón Neve
Vocal

Dra. Alejandra García Aldeco
Suplente

Dra. Blanca Araceli Rodríguez Hernández
Suplente

Centro Universitario Querétaro, Qro.
Octubre del 2021
México

Para Nicolò

Leer contigo será siempre la alegría de mi vida

Agradecimientos

Comenzaré por agradecer **a mi madre y a mis hermanas**, las mujeres de mi vida, por asegurarme que labrar un camino profesional es una misión que no debe postergarse. Gracias por la confianza que han tenido en mí y el lugar tan maravilloso que me han dado en sus vidas. Gracias por ver en mí toda la divinidad que ustedes poseen.

A mi padre por las maravillosas narraciones que me han forjado y me han traído hasta aquí, por la forma en la que me has mostrado la magnificencia de la lengua escrita y su trascendencia en nuestras vidas.

A todas mis adoradas amigas, quienes dan sentido a mi vida y sin las cuales no podría haber logrado todo lo que hasta ahora me he propuesto, gracias por su inmensa fuerza y energía, por ser mi incontable fuente de sostén y amor. Gracias por ser la red de apoyo sobre la que reposo con tanta tranquilidad.

Gracias, **Dra. Karina Hess Zimmermann**, por mostrarme con el ejemplo la docente en la que quiero convertirme, te admiraré siempre. Te agradezco infinitamente la amabilidad, paciencia y empatía con la que me acompañaste durante el camino. Me considero realmente afortunada de conocerte.

A las apreciables miembros del sínodo, **Dra. Donna Terry Jackson Lembark, Dra. Luisa Josefina Alarcón Neve, Dra. Alejandra García Aldeco, Dra. Blanca Araceli Rodríguez Hernández** por toda la calidez y disposición con la que aportaron a este trabajo. Gracias por el tiempo invertido en enriquecer con su valiosa experiencia mi primera investigación. Es invaluable todo lo que han aportado a mi vida personal y profesional.

Gracias, **Dra. Gloria Avecilla Ramírez**, por la paciencia y ayuda durante el proceso.

Gracias, **Mtra. Valentina Uribe Zaráin**, por la gentileza y el amor con el que me muestras todos los días el impacto de nuestra profesión. Gracias por la gran inspiración que tú y Ale son en mi vida. Conocerlas y trabajar con ustedes es mi sueño hecho realidad.

Gracias a todos mis compañeros en esta aventura. Ha sido un verdadero placer conocerlos y crecer juntos. Gracias por las risas, los llantos ahogados, el estrés y los logros compartidos. No hubiera sido igual sin ustedes.

Por último, deseo agradecer a quienes han hecho posible esta maravillosa experiencia, a quienes confiaron en mí y caminaron conmigo junto a los libros. Gracias a las y los estudiantes que formaron parte de este encuentro tan inolvidable y gracias a sus padres, quienes no dudaron en apostar por un espacio de formación académica y socio-afectiva en tiempos tan complicados. Este logro también es de ustedes.

Resumen

Estudios previos establecen que la narración es una expresión del pensamiento humano y representa la posibilidad de simbolizar la interacción con otros (Bruner, 1986; Chafe, 1990; Quasthoff, 1997). En la etapa preescolar las narraciones permiten acceder a las perspectivas, justificaciones, deseos y sentimientos de los personajes, del narrador y del lector/escucha (Astington, 1990; Bruner, 1986). Específicamente la lectura en voz alta de narraciones posibilita reflexionar y dialogar sobre los estados mentales presentes en ellas (Fernandez y Melzi, 2008; Muhinyi et al., 2019).

Con base en lo anterior la presente investigación tuvo como objetivo analizar el papel de una intervención didáctica en torno a la discusión y reflexión de los estados mentales de personajes de cuentos de literatura clásica infantil sobre la producción de expresiones lingüísticas de estados mentales en niños de tercer grado de preescolar. Participaron 14 niños (8 niños y 6 niñas) de 6 años quienes, con la finalidad de probar si la intervención didáctica había impactado en la cantidad y tipo de estados mentales producidos, fueron sometidos a un pre y post-test donde debían producir una narración a partir del cuento ilustrado *One Frog Too Many* (Mayer y Mayer, 1975). Los resultados mostraron diferencias significativas entre la cantidad y tipos de estados mentales producidos antes y después de la intervención didáctica. Esto permite concluir que la lectura en voz alta de narraciones acompañada de la reflexión y discusión sobre los estados mentales de los personajes contribuye a la identificación y producción de los mismos.

Palabras clave: *narraciones, estados mentales, literatura infantil, intervención didáctica*

Abstract

Previous studies have shown that narration is an expression of human thought and represents the possibility of symbolizing interactions with others (Bruner, 1986; Chafe, 1990; Quasthoff, 1997). In the preschool stage, narrations give access to perspectives, justifications, desires and feelings of characters, narrators, and readers or listeners (Astington, 1990; Bruner, 1986). Specifically, reading narrations out loud encourages reflections and dialogues about mental states present in them (Fernandez y Melzi, 2008; Muhinyi et al., 2019).

Therefore, the purpose of this study was to analyse the effect that a didactic intervention around discussion and reflection on mental states present in characters of classic children's stories had on the production of linguistic expressions of mental states in children of K3. In order to prove whether the didactic intervention had had an impact on the quantity and type of mental states produced, the 14 participants (8 boys and 6 girls, all aged 6) underwent a pre-test and a post-test in which they had to produce a narrative based on the illustrated story *One Frog Too Many* (Mayer & Mayer, 1975). The results showed significant differences between the quantity and type of mental states produced before and after the didactic intervention. This allows for the conclusion that the act of reading narratives out loud, accompanied by reflection and discussion about characters' mental states, contributes to the identification and production of mental states.

Keywords: *narratives, mental states, children's literature, didactic intervention*

Índice

Resumen	1
Abstract	2
Índice	3
Índice de Tablas	5
Índice de Figuras	6
Introducción	8
Capítulo 1. Antecedentes y Fundamentación Teórica	12
1.1.Desarrollo Lingüístico y Narración	12
1.1.1.Narraciones y entorno social	13
1.1.2.Co-construcción narrativa	15
1.1.3.Narraciones y estados mentales	17
1.1.4.Co-construcción narrativa para la expresión de estados mentales	24
1.1.4.1. Narraciones y teoría de la mente	27
1.1.5.Narraciones en la escuela	30
1.2.La Intervención Didáctica para Desarrollar Estados Mentales en las Narraciones de Niños Preescolares	33
1.2.1. La lectura en el aula	34
1.2.2. La literatura en el aula	34
1.2.3. El andamiaje docente durante la lectura de cuentos en el aula	40
1.2.4. La promoción del lenguaje oral en el aula de preescolar	48
Capítulo 2. Planteamiento del Problema y Metodología	51
2.1. Objetivos	51
2.2. Preguntas de Investigación	52
2.3. Hipótesis	53
2.4. Metodología	53
2.4.1. Tipo de investigación	53
2.4.2. Población y muestra	53
2.4.3. Consideraciones éticas	54
2.4.4. Procedimiento para la recolección de datos	55
2.4.4.1. Pre y post-test	56
2.4.4.2 Intervención didáctica	58
2.4.5. Criterios para el análisis de datos	59
2.4.5.1. Transcripción	59
2.4.5.2. Codificación	60
2.4.5.3. Análisis de datos	63
Capítulo 3. Intervención Didáctica para el Desarrollo de Estados Mentales en la Narración	64
3.1. Consideraciones para la Elección de Cuentos	64
3.2. El Andamiaje Docente dentro de la Intervención Didáctica	67

3.3. Organización General del Diseño Didáctico	72
Capítulo 4. Resultados	76
4.1. Resultados Generales sobre las Narraciones	76
4.2. Resultados de la Expresión de Estados Mentales por Categoría Semántica	79
4.3. Resultados de la Expresión de Estados Mentales por Categoría Gramatical	82
Capítulo 5. Reflexiones Finales	85
Referencias Bibliográficas	94
Apéndices	103
Apéndice 1. Consentimiento Informado	103
Apéndice 2. One Frog Too Many (Mayer y Mayer, 1975)	104
Apéndice 3. Planeación de Intervención Didáctica por Sesión de Trabajo	108

Índice de Tablas

Tabla 1. Estrategias de Andamiaje Docente Llevadas a cabo Durante la Intervención Didáctica	68
Tabla 2. Ejemplos de Estrategias de Andamiaje Docente Llevadas a cabo Durante Cada Sesión de la Intervención Didáctica	69
Tabla 3. Organización de la Intervención Didáctica por Sesiones	74
Tabla 4. Planeación de Intervención Didáctica por Sesión de Trabajo	108
Tabla 5. Variedad de Estados Mentales Presentes en las Narraciones del Pre-test y Post-test	80

Índice de Figuras

Figura 1. Procedimiento para la recolección de datos	55
Figura 2. Cantidad media de cláusulas narrativas presentes en el pre- y el post test	76
Figura 3. Medias de la cantidad de cláusulas narrativas que aluden a estados mentales	77
Figura 4. Proporción de cláusulas con estado mental entre el total de cláusulas narrativas presente	78
Figura 5. Proporción de cláusulas con estados mentales por categoría semántica entre el total de cláusulas narrativas para el pre- y post-test	79
Figura 6. Medias de cláusulas de estado mental por categoría gramatical	82
Figura 7. Proporción de cláusulas de estado mental por categoría gramatical entre el total de cláusulas de estados mentales presentes en la narración	84

Leer es adelantarse en otros mundos posibles. Es indagar en la realidad para comprenderla mejor, es distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se dice y lo que se quiere decir, es sacar carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita (Lerner, 2001, p.115)

Introducción

La narración representa la primera habilidad discursiva adquirida por los niños¹ y continúa desarrollándose hasta entrada la adolescencia (Bruner, 1986; Quasthoff, 1997). Por esta razón es el tipo de discurso más estudiado por múltiples disciplinas y hay una gran variedad de enfoques para analizarla. En la presente investigación la narración se ve como el resultado de un proceso de co-construcción que se desarrolla gracias a la interacción social entre el niño, sus pares y el adulto. Por otro lado, según lo plantea Miller (2006), la narración representa un instrumento para evaluar el desarrollo de estados mentales pues en los relatos pueden encontrarse pistas de su evolución en el uso del sistema gramatical y semántico del lenguaje. Además, el uso del lenguaje en la narración nos brinda precisamente la forma para aprender sobre los estados mentales (Baron-Cohen, 1990; Flavell, 2004; Miller, 2006). Lo anterior lleva a plantear que el desarrollo de la narración y los estados mentales involucran aspectos sociales, cognitivos y lingüísticos del desarrollo humano (Miller, 2006; Serrano, 2012; Wellman, 2011). De acuerdo con Daiute y Nelson (1987) la escuela es uno de los espacios donde se llevan a cabo las primeras interacciones sociales fuera del núcleo familiar. Por ello, representa un lugar importante para que los niños puedan desarrollar habilidades lingüísticas y sociales de manera simultánea. En relación al desarrollo de las habilidades lingüísticas, dentro de la escuela el niño empieza a organizar y complejizar su discurso para desarrollar de forma progresiva más cohesión y coherencia apoyado en destrezas semánticas y gramaticales. Al mismo tiempo comienza a generar recursos que apoyan el reconocimiento de distintas perspectivas que eventualmente generarán

¹ Debido a las convenciones del medio, en este texto se emplea el genérico masculino niño/niños para hacer referencia a todas las identidades de género. Sin embargo, reconozco que existen propuestas alternativas que problematizan este uso.

una mejor convivencia y comunicación con los demás (González, 2015). Con respecto a esto último, en la edad preescolar los niños comienzan a entender que las personas pueden tener diferentes interpretaciones, creencias, conocimientos o deseos en torno a un mismo hecho de la realidad, habilidad necesaria para una comunicación satisfactoria y un adecuado manejo pragmático del lenguaje (Astington, 1900; Baron-Cohen, 1990; Galotti, 2011; Miller, 2006; Wellman, 2011; de Villiers, 2007).

De acuerdo con Michaels (1981) los niños ingresan a la escuela con distintas habilidades narrativas y desde diferentes contextos sociales y culturales, lo que obliga a los docentes a emplear dentro del aula distintas estrategias de apoyo didáctico para acercar a los niños a la adquisición de habilidades narrativas. Una de estas estrategias es la lectura de cuentos en voz alta (Barton, 2007), que además de estimular el desarrollo del discurso narrativo también permite que los estudiantes se acerquen a la lengua escrita. Lo anterior se debe a que para hacer uso de la lengua escrita los niños no sólo deberán formular hipótesis y convencionalidades sobre el sistema de escritura sino también desarrollar estrategias que les permitan producir discursos coherentes y cohesivos que les posibiliten una interacción social cada vez más fructífera.

De acuerdo con Barton (2007), la lectura en voz alta de cuentos constituye un escenario socialmente compartido donde la pieza central es el libro. Mediante la lectura de libros de cuentos, el niño se acerca a la lengua escrita, leída en voz alta y comienza a comprender cómo se estructuran las historias. Además, se pone en contacto con las formas gramaticales propias de la escritura y profundiza en su vocabulario. De manera adicional, la lectura en voz alta permite hablar sobre y en torno a la lengua escrita y les posibilita a los niños trascender el momento presente, potencializar la imaginación, ampliar su vocabulario, comprender la naturaleza misma de la lectura y acercarse al uso de estrategias de lectura. Por último, la lectura de cuentos une a los niños con los textos literarios.

Colomer (2015) plantea a la literatura como una herramienta fundamental e inevitable dentro de la construcción social del individuo. De acuerdo con la autora,

el texto literario transforma la actividad humana y genera instrumentos que posibilitan comprenderla. Configura un espacio específico y permite valorar el sistema estético de una cultura, desarrolla una capacidad interpretativa y fomenta una socialización que permite un debate sobre la misma. Esto quiere decir que “la literatura nos prepara para leer mejor todos los discursos sociales [...]. Los textos literarios constituyen un buen andamiaje educativo, no sólo para leer y escribir literatura, sino para aprender los mecanismos del funcionamiento lingüístico en general” (Colomer, 2015, p. 46).

De manera adicional, Colomer (2015) señala que la literatura brinda herramientas para la formación de una persona capaz de contribuir socialmente y de conocer cómo las generaciones anteriores influyen en la actividad humana a través del lenguaje. Asimismo, plantea que el acercamiento a la literatura permite la creación de un individuo que pueda enfrentar la diversidad social y cultural, pues al leer literatura el sujeto no sólo es una conciencia individual sino también un proceso dinámico en continua construcción capaz de estructurar nuevas maneras de enfrentarse y problematizar su relación con los demás en un marco contextual determinado. Por último, de acuerdo con la autora, la literatura apuntala la formación lingüística del individuo pues le permite apreciar las diversas maneras de estructurar una y otra vez los recursos que plantea el lenguaje para producir discursos al servicio de la sociedad.

En relación con todo lo anterior, el Sistema Educativo Mexicano plantea algunos objetivos con respecto a las habilidades lingüísticas y sociales durante los años preescolares. El plan y programa de estudios Aprendizajes Clave para la Educación Integral (Secretaría de Educación Pública, 2017) establece como perfil de egreso del nivel preescolar dentro del campo de formación académica de Lenguaje y Comunicación que el niño exprese emociones, gustos e ideas en su lengua materna y use el lenguaje para relacionarse con otros. Por otro lado, en el área de desarrollo personal y social —específicamente en el de habilidades socioemocionales y proyecto de vida—, se plantea como propósito que el estudiante logre identificar sus cualidades y reconozca las de otros. Todos estos objetivos

parecen relacionarse directamente con dos aspectos primordiales del desarrollo del niño en edad preescolar: 1) el acercamiento a la lengua escrita mediante la lectura de textos literarios y 2) del desarrollo de la habilidad para reconocer y expresar estados mentales propios y de los demás (teoría de la mente, en adelante ToM por sus siglas en inglés).

Por todo lo anterior, la presente investigación plantea llevar a cabo una intervención didáctica que proporcione andamiaje por parte del docente, durante la lectura de cuentos literarios dentro del aula, que lleve a niños de edad preescolar al desarrollo de la capacidad para comprender y producir estados mentales. Para ello, se parte del supuesto de que los libros de cuentos pueden proveer a los estudiantes amplias oportunidades para hablar de los estados mentales, además de que permiten enriquecer su vocabulario en torno al uso de expresiones que denotan estados mentales (Miller, 2006; de Villiers y de Villiers, 2014). De esta manera se asume que la lectura de narraciones literarias, acompañada de una intervención docente planificada, cumple con la función de posibilitar en los niños de edad preescolar la concepción de otras personas con ideas y perspectivas distintas a las propias.

Capítulo 1

Antecedentes y Fundamentación Teórica

A lo largo de este capítulo se establecen los dos temas centrales de la presente investigación: el desarrollo de la narración y los estados mentales en los niños y la intervención didáctica. Inicialmente se habla del desarrollo del discurso narrativo en general y los estados mentales en particular para después dar paso a las consideraciones teóricas sobre las que se basa la intervención didáctica llevada a cabo como parte de este estudio. Dicha intervención pretende contribuir al discurso narrativo de los participantes mientras los acerca a la lengua escrita.

Desarrollo Lingüístico y Narración

La narración es una expresión del pensamiento humano así como una posibilidad de significar el mundo, la interacción con otros y nuestra forma de simbolizar experiencias. Es un aspecto básico e inherente al desarrollo humano, pues se muestra de forma inevitable sin importar el contexto cultural, social o histórico de un grupo determinado de personas (Bruner, 1986; Ochs y Capps, 1996). La narración posibilita la estructuración de nuestro pensamiento y el reconocimiento del que no es propio y promueve la construcción de la realidad a través de representaciones sobre nuestras vivencias en el tiempo y espacios particulares. Además, dota de sentido a nuestras experiencias (Chafe, 1990; Ochs y Capps, 1996; Shiro, 2008). Al respecto, Barriga (2014) afirma que el ser humano toma los hechos de la realidad y “los estructura, los conecta o los diluye en el tejido narrativo; acomoda subjetividades y emociones; otorga significados y construye sentidos propios” (p. 13).

Por su parte, Solé (2014) menciona que la huella estructural de una narración, lo que la diferencia de otras producciones lingüísticas, reside en la posibilidad de organizar eventos o acontecimientos en una dimensión temporal y espacial determinada, seguidos de una ruptura de la canonicidad. Dichos sucesos son motivados por perspectivas, ideas, emociones de los personajes y el

establecimiento de las relaciones de causalidad entre los eventos narrados y las intenciones de los personajes. Las motivaciones que justifican las acciones llevadas a cabo por los personajes de una narración son de índole subjetiva, es decir, están en función del sistema de creencias y de la ideología del narrador.

Desde muy pequeños los niños participan en interacciones donde de manera natural surge la narración y ésta representa una función lingüística que sufre cambios y amplía su desarrollo desde los dos años hasta más allá de la adolescencia. Debido a lo anterior la narración es una excelente herramienta para analizar el proceso de la adquisición lingüística y para observar las diferencias entre los diversos momentos del desarrollo de las habilidades lingüísticas: discursivas, léxicas, semánticas, sintácticas y pragmáticas (Barriga, 2014; Hess y Auza, 2013).

Narraciones y entorno social.

La narración se considera un acto simbólico porque impacta y al mismo tiempo se origina en las formas en las que se significan las experiencias humanas, las cuales constituyen la construcción de la realidad. El discurso narrativo representa un vehículo para la formación, el replanteamiento y la exploración de una identidad individual y colectiva (Nicolopoulou, 1997).

El discurso narrativo además es un proceso presente en la comunicación cotidiana que se establece por los patrones de interacción entre adultos y niños. La organización de dichos patrones de interacción puede proporcionar el contexto de aprendizaje que posibilite la mejora en las habilidades narrativas de los niños. Por ende, la narración es un logro construido socialmente por los participantes en la interacción que la produce (Quasthoff, 1997). Dicho logro representa un recurso crucial para la socialización de emociones, actitudes e identidades, además de que permite desarrollar y construir relaciones interpersonales que constituyan una comunidad (Ochs y Capps, 1996).

La narración como dispositivo conversacional sobre eventos pasados o futuros representa una de las primeras actividades sociales que permite a los niños organizar no sólo los eventos vividos sino también su opinión e interpretación de los

mismos (Fernandez y Melzi, 2008). Lo anterior implica que las primeras prácticas narrativas se insertan en el marco familiar cuyas características contextuales determinan el tipo de estructuras lingüísticas y narrativas que se desarrollarán en los niños para dar estructura a las experiencias vividas por ellos dentro de un marco socio-emocional determinado (Fernandez y Melzi, 2008; Melzi, 2008; Minami y McCabe, 1995). Los aspectos culturales entre las familias, como su lugar de origen, así como las variantes en la lengua madre, nivel socio-económico, el género del padre con quien los niños interactúan y los temas, arrojan diferencias importantes en el uso social y discursivo que se hace de las narraciones (Berko y Melzi, 1997; Melzi, 2008; Minami y McCabe, 1995; Schulze y Saalbach, 2021).

Es adecuado decir, por tanto, que una de las funciones de la narración representa la constitución de lazos sociales, pues los niños obtienen las habilidades narrativas de las interacciones fomentadas y sostenidas por los adultos a su cargo en el marco de conversaciones que apuntan a un lazo comunicativo (Fernandez y Melzi, 2008; Melzi, 2008; Ochs y Capps, 1996). Las conversaciones que los niños y adultos mantienen de manera cotidiana representan una de las primeras formas de interacción en un contexto socio-lingüístico del cual los niños obtienen las habilidades para producir un discurso narrativo cada vez más coherente que les permite interactuar con otros así como usar una estructura y contenido determinados; es decir, las narraciones se dan como un modelo para futuras convenciones sociales en torno a la comunicación (Fernandez y Melzi, 2008; Melzi, 2008; Minami y McCabe 1995).

El lenguaje usado en las primeras conversaciones donde aparecen las narraciones guarda relación con el contexto sociocultural y educativo de los padres así como con la manera en la que ellos mismos estructuraron su propio discurso y el valor que le dan a la cultura oral y escrita (Berko y Melzi, 1997; González, 2015; Michaels, 1981; Minami y McCabe, 1995). Según Minami y McCabe (1995), las conversaciones entre madres e hijos de diversos contextos promueven narraciones valoradas socialmente y que permiten a los niños una mejor interacción dentro de escenarios sociales. Las diferencias socioculturales de las madres y padres influyen

en la promoción de distintos temas y la manera en la que éstos se mueven de uno a otro dentro de una conversación, además de la longitud y estructura compleja o simple de las narraciones y el número de eventos que se integran en ellas.

Co-construcción narrativa.

Como se ha planteado, la narración se origina en las primeras interacciones conversacionales dentro de la familia, donde el papel de los adultos es de suma importancia para la estructuración de un discurso narrativo con los elementos lingüísticos y sociales que le son propios a la cultura en que se desenvuelve el niño. De esta manera, mediante la narración que surge en las conversaciones con los adultos los niños comienzan a estructurar ideas sobre la vida, los adultos, la familia y sus prácticas sociales. Comienzan además a aprender sobre el lenguaje al tener la oportunidad de participar en eventos que lo requieran como lazo comunicativo (Barton, 2007).

Las narraciones surgen, según Quasthoff (1997), en un contexto de interacción que requiere de al menos dos participantes que busquen establecer una realidad compartida por medio de la producción de sentidos que tomen en cuenta a todo aquel que participa en ella. Las funciones de adultos y niños en un medio social particular determinan los patrones de interacción que constituyen el origen de las narraciones. Dicho contexto constituye una *co-construcción narrativa* entre el niño y el adulto. Por lo anterior, las narraciones son construidas entre padres e hijos, pues los niños se encuentran en el proceso de aprender, mediante la interacción con los adultos, cómo describir y relatar las experiencias de una manera culturalmente apropiada. Mientras los niños son aún muy pequeños los padres o adultos a cargo son quienes guían la organización narrativa pues los proveen de los elementos básicos que se integrarán poco a poco en un discurso narrativo cada vez más socialmente aceptado (Berko y Melzi, 1997; Quasthoff, 1997). El proceso de co-construcción narrativa brindará a los niños oportunidades para que logren reconocer las pautas sociales en torno a las interacciones donde surgen los relatos, así como un mayor entendimiento de las condiciones cognitivas y psicológicas de

los otros (Minami y McCabe, 1995). Además, las interacciones entre adultos y niños establecen un modelo para la estructuración posterior del discurso narrativo y la representación del mundo que se hace por medio de los relatos (Berko y Melzi, 1997).

Se reafirma entonces que la narración aparece como el resultado de una co-construcción que los adultos realizan con los niños. Según Pellegrini y Galda (1990), los adultos asumirán mayor responsabilidad por guiar la actividad con niños más pequeños, y las posibilidades que muestre el niño para producir una narración se verán influenciadas por la manera en la que el adulto se dirige a él. Esto implica que son los adultos quienes deben modelar y modular sus intervenciones de acuerdo con las capacidades de los niños. Por lo anterior, en un primer momento son los adultos a cargo quienes impulsan el progreso del discurso no sólo en su estructuración sino también en la adquisición de posturas sobre lo que se vive y se narra (Barriga, 2014).

Al respecto, Quasthoff (1997) plantea que, cuando los niños son muy pequeños, durante el proceso de co-construcción narrativa las tareas y responsabilidades que deberían ser realizadas por los niños en una interacción del tipo conversación narrativa son llevadas a cabo primordialmente por los adultos a pesar de que éstos son los receptores de dicha narración. Esto se da en razón de que las intervenciones adultas representan un apoyo o andamiaje para el desarrollo de la incipiente narrativa de los niños. Más tarde, conforme los niños aumentan sus habilidades narrativas, los adultos tienden a volverse más exigentes con los menores con la finalidad de generar poco a poco la producción de narraciones cada vez más autónomas en los niños.

Con base en todo lo anterior, se concluye entonces que las contribuciones de los niños dentro del escenario de co-construcción son difíciles de aislar de las de los adultos y que el papel de estos últimos resulta fundamental en el desarrollo narrativo de los infantes. A medida que los niños crecen, comienzan a producir narraciones en donde el adulto es cada vez menos activo, pero son en efecto producto de las interacciones que mantienen con ellos. En otras palabras, la edad

y las habilidades narrativas de los participantes en las interacciones conversacionales en torno a la narración representa una realidad social que determina las prácticas y conductas conversacionales (Quasthoff, 1997).

Existen diversos escenarios de interacción que promueven la co-construcción narrativa dentro de un contexto familiar, social o escolar. Por ejemplo, Barton (2007) habla de cómo opera la co-construcción de una narrativa personal o aquella en torno a un libro de cuentos. El autor afirma que en dichos escenarios el adulto comienza por estructurar la interacción y toma una función activa en la generación de los sentidos que el niño puede darle al relato, lo cual más adelante dará pie a que el sujeto comience a hacerse preguntas sobre la narración y a asociarla a eventos afectivos de su vida cotidiana. Al reconocer el proceso de co-construcción narrativa dentro del aula es posible que los docentes hagan uso de estrategias o intervenciones que representen un andamiaje al brindar a los niños diversas oportunidades a los estudiantes para promover el desarrollo de habilidades narrativas. Por ende, la narración posibilita no sólo el desarrollo lingüístico sino también el desarrollo de estados mentales en el sujeto que en edades iniciales participa en los escenarios cotidianos de co-construcción narrativa.

Narraciones y estados mentales.

De acuerdo con Ochs y Schieffelin (1989), el lenguaje responde a la necesidad humana de expresar emociones, modos, disposiciones y estados de ánimo. Esta orientación afectiva da la clave para comunicarse de manera asertiva, pues permite a los usuarios del lenguaje ubicarse en escenarios de interacción social. Los afectos, que se definen como sentimientos, disposiciones y actitudes que se asocian a personas o situaciones determinadas, impactan la cognición, la acción social y permean todo el sistema lingüístico. Las habilidades morfosintácticas y léxicas participan en el desarrollo de la afectividad en el discurso, pues permiten establecer una relación entre los estados internos y las expresiones lingüísticas que los hacen públicos. En otras palabras, existe una relación indisoluble entre el afecto y el lenguaje (Ochs y Schieffelin, 1989).

Bajo esta lógica, las narraciones unen el desarrollo lingüístico y afectivo de los seres humanos pues no sólo obedecen al propósito comunicativo de reunir experiencias e información para expresarlas sino que buscan de manera simultánea generar la posibilidad humana de evaluar, juzgar o determinar las razones de una situación para poder dar cuenta de ella (Ochs y Schieffelin, 1989; Shiro, 2008). Las narraciones producen una multiplicidad de versiones de un mismo ser humano, fragmentan sus experiencias y las organizan. Al mismo tiempo, dan pie al desarrollo de la subjetivación que implica la toma de conciencia de que los otros poseen estados mentales diferentes a los propios. En un proceso dialéctico este reconocimiento de los estados mentales dará a su vez herramientas para desarrollar una mejor interpretación y producción de las narrativas (Astington, 1990; Ochs y Capps, 1996).

Bruner (1986) señala que la narración representa la expresión de experiencias humanas que marcan el curso de la historia por medio de una serie de eventos orientados en un tiempo y espacio particulares. Dicha serie incluye una ruptura en el equilibrio del devenir de las acciones y es seguida por la resolución del conflicto presentado a través de múltiples modos previstos por los personajes. Estos elementos son conocidos como el *paisaje de la acción* de una narración. No obstante, las narraciones también están basadas en la construcción de una realidad psíquica, la cual se enuncia en las creencias, emociones, intenciones, motivaciones, miedos y dudas de los personajes. Las perspectivas y justificaciones del narrador permiten al oyente inferir, suponer o presuponer las motivaciones o deseos de los personajes y generar representaciones de nuevas realidades que contrastan o son similares a las suyas. Todo lo anterior se denomina, de acuerdo con el autor, *paisaje de la conciencia*. En este sentido, la clave de una narración está en la posibilidad que se tiene de construir de manera simultánea las acciones y eventos del mundo real (*paisaje de la acción*) y la perspectiva que los seres humanos tenemos sobre dichos eventos (*paisaje de la conciencia*). Dichos paisajes son las formas de expresión propias de la narración y las que la diferencian de otras creaciones discursivas (Astington, 1990; Bruner, 1986).

Pero, ¿cómo se establecen ambos paisajes dentro de una narración? Bruner (1986) plantea que existen tres características del discurso que crean y mantienen ambos paisajes en una historia y que permiten que el oyente o lector infiera e interprete el relato al usar sus propias referencias. La primera de ellas corresponde a la subjetivación que alude a los deseos y posibilidades y que no es completamente determinada por el narrador o escritor de la historia sino que lo crea también el lector o el oyente. La segunda característica, denominada presuposición implica una inferencia o una implicación y no un hecho comprobable u observable y, por último, el uso de múltiples perspectivas que se presentan en la narración como distintas formas de mirar un mismo hecho.

De acuerdo con Astington (1990), lo que se necesita para que los niños logren establecer el paisaje de la conciencia y el de la acción como distintos y simultáneos en una narración es que logren asumir que dichas representaciones son distintas para todos. Es decir, es necesario que los niños generen la conciencia de que su propia manera de representar el mundo no es efectivamente el mundo. Esta capacidad surge alrededor de los 4 años de edad.

La presencia de estos dos paisajes (de la acción y de la conciencia) en las narraciones encuentra su paralelismo en los estudios sobre narraciones personales desde una perspectiva sociolingüística de Labov y Waletzky (1997). Dichos autores establecen que el discurso narrativo cuenta con una estructura prototípica con elementos particulares, llamados cláusulas, que se definen como la unidad mínima de una narración. Las cláusulas narrativas se clasifican en restrictivas y libres. Las cláusulas *restrictivas* son completamente necesarias para que se estructure una narración; sin ellas no podría darse el relato como tal.

Para Labov y Waletzky (1997) las cláusulas restrictivas de la narración son la *complicación* (que representa el cuerpo principal de la narración y muestra la secuencia de eventos que se ve afectada por una situación planteada fuera de la canonicidad) y la *resolución* (que presenta la manera como la complicación finalizó). Por otro lado, las *cláusulas libres* son aquellas que se pueden ubicar en el relato, pero que no son un elemento fundamental para la constitución de una narrativa.

Una de ellas es la *orientación* que se ubica por lo general al inicio de una narración y permite al oyente organizar el escenario, los personajes, el tiempo y las conductas que se llevan a cabo dentro del relato. Otro tipo de cláusula libre es la *coda*, que indica una manera en la que el relato puede ser relacionado con el tiempo presente o la situación actual. Las autoras Peterson y McCabe (1983) han coincidido con el análisis de Labov y Waletzky (1997) en torno a las narraciones y agregaron a las cláusulas narrativas ya establecidas la de apéndice que puede presentarse en cuatro formas distintas: la coda, el abstract o resumen de la narración, los dispositivos para atraer la atención que se localizan al inicio de la narración y el prólogo que ubica la importancia o las consecuencias del relato.

El último tipo de cláusula libre, esencial para el presente trabajo, es la *evaluación*. Si bien es considerada como cláusula libre, cuando no está presente resulta difícil distinguir la complicación de la resolución del relato (Labov y Waletzky, 1997). La evaluación se define como una herramienta que el narrador utiliza para posicionarse en torno a lo que se narra de una manera determinada y para lograr llamar la atención del oyente. Es decir, las expresiones evaluativas contribuyen a la creación de una perspectiva dentro de la narración. La evaluación puede presentarse fusionada con la resolución o incluso posterior a ella pues existe una relación entre la complicación de la narración y las disposiciones emocionales e ideológicas que se generan en torno al evento problemático (Betancourt y Montes, 2013; Labov y Waletzky, 1997; Ochs y Capps, 1996; Shiro, 2008).

Peterson y McCabe (1983) establecieron diversos tipos de evaluación dentro de la narrativa: onomatopeyas, prolongación, exclamación, repetición, palabras compulsivas, símiles o metáforas, exageración y fantasía, intenciones, propósitos, deseos, hipótesis, inferencias, predicciones, juicios objetivos y subjetivos .

Por su parte, para Labov y Waletzky (1997), la narración es una estrategia verbal de recapitulación de experiencias en una secuencia temporal, aunque no sólo sirve a ese propósito. También busca responder a un estímulo externo que invite a la expresión de experiencias con un objetivo en particular; es decir, durante la narración existe un interés personal por parte del narrador que es determinado por

lo que el contexto social denomina como adecuado (Daiute y Nelson, 1997). La función evaluativa del relato representa la función social y el motivo principal de que exista la narración, además de que permite el análisis y la interpretación de las motivaciones humanas, como el sistema de creencias, valores y normas sociales a las que se adhiere (Betancourt y Montes, 2013; Fernandez y Melzi, 2008).

Labov y Waletzky (1997) señalan que existe una relación entre las características sociales del narrador y la estructura narrativa de sus producciones. En este sentido, la narración se establece con una doble función: una función referencial (dar cuenta de lo que sucede en el relato) y una función evaluativa. Esta última se expresa en la producción narrativa mediante expresiones lingüísticas que se refieren a emociones, actitudes, creencias y afectos que contribuyen a la creación de la perspectiva dentro de un relato. (Ochs y Schieffelin, 1989; Shiro, 2008). La narración acompañada de marcas evaluativas permite a la construcción de una variedad de perspectivas en una misma historia (Astington 1990). Por lo tanto, la función evaluativa es equivalente al paisaje de la conciencia planteado por Bruner (1986).

Daiute y Nelson (1997) determinan que la función evaluativa es un componente intrínseco de la narración, pues un relato que carece de evaluación será una narrativa sin sentido y difícil de entender para el oyente. La función evaluativa presenta el sentido que el narrador da al relato y se somete a interpretación por parte de quien escucha la narración (Astington,1990; Bruner, 1986; Shiro, 2008).

La generación del sentido en la narración implica uno de los retos cognitivos más grandes del ser humano de cualquier edad (Daiute y Nelson, 1997). La construcción de un sentido compartido representa la posibilidad de tomar en cuenta las perspectivas, ideas y emociones de otros para entender los contextos sociales. Además, organiza el tiempo y las relaciones entre los seres humanos. En este sentido, la función evaluativa permite que la narración sirva de vínculo social pues consiste en establecer entre oyente y narrador un punto de encuentro que favorezca la consideración de puntos de vista diversos (Daiute y Nelson, 1997). Los estudios

muestran que la función referencial de la narración aparece desde que los niños comienzan a estructurar eventos en una secuencia temporal determinada, pero que la función evaluativa o la consideración del paisaje de la conciencia es más tardía, pues requiere de un movimiento en torno al desarrollo de los estados mentales que se presenta conforme el niño crece, alrededor de los 4 años (Astington, 1990; Bruner, 1986; González, 2015; Miller, 2006; Montes, 2014; Shiro, 2008; Solé, 2014). El desarrollo de la capacidad para tomar en cuenta los estados mentales, a su vez, está intrínsecamente relacionado con la posibilidad de introducir la interpretación de otras ideas, creencias y perspectivas a través de la función evaluativa en la narración (Fernandez y Melzi, 2008).

Daiute y Nelson (1997) señalan que a menor desarrollo lingüístico hay menos expresión de la función evaluativa, pues el niño narrador asume que hay una perspectiva compartida sobre el evento y que quien lo escucha podrá entenderlo. No obstante, el proceso de co-construcción y el andamiaje que representa impulsará a que los primeros relatos que antes los niños organizaban como descripciones de eventos o personajes en particular den paso a una estructura espacio temporal que incluya las creencias o deseos que motivaron a los personajes del relato a realizar una serie de acciones (Solé, 2014).

Betancourt y Montes (2013) plantean que el uso de recursos evaluativos, que dan cuenta del desarrollo de los estados mentales, depende de conocimientos sociales y pragmáticos para generar la atención del oyente y la credibilidad de la narrativa. Dicho uso es aún incipiente al inicio de la vida del individuo pero aumenta con la edad. Si se toma en cuenta que, como se mencionó antes, la narración se produce como consecuencia de un escenario de co-construcción entre los niños y los adultos, es de esperarse que éstos intervengan en el desarrollo de la expresión de la función evaluativa (o paisaje de la conciencia) y también, en la función referencial (o paisaje de la acción). Es decir, los adultos constituyen una pieza clave para su desarrollo, pues son ellos en un inicio quienes proporcionan a los infantes la función evaluativa del relato por medio del proceso de co-construcción y dan pie al desarrollo de estados mentales expresados en la narración por medio del paisaje

de la conciencia (Daiute y Nelson, 1997; Fernandez y Melzi, 2008; González, 2015; Solé, 2014).

Un estudio realizado por Romero y Gómez (2013) muestra que el lenguaje evaluativo, definido como la identificación y caracterización del tipo de emociones experimentadas por los personajes, así como los comentarios que aluden a creencias o percepciones propias o de los personajes, se desarrollan progresivamente. Las autoras señalan que las producciones narrativas de los niños entre 3 y 12 años siguen un desarrollo en el nivel de elaboración de los términos mentales. Ellas encuentran que en general es posible hablar de tres niveles de elaboración. El primero de ellos es cuando el niño no presenta elaboración de estados mentales, sino que más bien menciona la emoción o hace un comentario sin justificar o elaborar causas o consecuencias. En el segundo nivel los niños son capaces de hacer una elaboración indirecta o implícita, es decir, el comentario o emoción se relaciona con lo dicho antes por el narrador al hacer uso de nexos como "y". Por último, en el tercer nivel el narrador da una explicación de su comentario o expresión de emociones o pensamientos por medio de nexos causales o ilativos como "*porque*", "*por eso*", "*entonces*". Los resultados de dicho estudio mostraron que entre los 3 y 6 años el tipo de elaboración que los niños presentaban en sus narrativas eran del primer tipo.

Por otro lado, la investigación de Zuccalá y Sandbank (2018) comparó el impacto de las prácticas pedagógicas en torno a la alfabetización, en aulas de preescolar y primer grado, en la producción del lenguaje evaluativo dentro de una pequeña narración propiciada por los dibujos de una historieta. Los participantes debían narrar de forma oral, mediante el dictado al adulto, además debían producir un texto escrito con apoyo de una historieta. En este estudio, se observaron las prácticas pedagógicas dentro de cuatro aulas de dos docentes (una de preescolar y otra de primer grado de primaria) con un enfoque constructivista. El trabajo educativo que se basa en esta perspectiva implica que existían textos de circulación social con los cuales los estudiantes podían interactuar en la cotidianidad. Además, en estas aulas se mostraban escrituras convencionales y

no convencionales hechas por los alumnos y por el docente. Se observó también una participación activa de los alumnos mientras escuchaban leer al docente o al leer por sí mismos con diversos propósitos tales como buscar información para saber más sobre un tema en específico o disfrutar textos literarios. El estudio analizó las expresiones evaluativas utilizadas por las y los aprendices a partir de ello se concluyó que el uso de expresiones evaluativas es mayor en el aula con un enfoque constructivista que en las aulas donde se trabaja con un enfoque tradicional. Por lo tanto, se presume que las prácticas pedagógicas en torno a la alfabetización, así como las interacciones con los pares y los docentes dentro del aula, influyeron notablemente en incluir términos evaluativos al momento de relatar una historia.

Estas dos últimas investigaciones resultan relevantes para el presente estudio dado que plantean la posibilidad de que una intervención didáctica puede contribuir a establecer oportunidades para la producción de narraciones más elaboradas en términos de estados mentales por parte de los participantes.

Co-construcción narrativa para la expresión de estados mentales.

Como se mencionó antes, la función evaluativa en los relatos infantiles se da por un proceso de interacción motivado por los adultos quienes se encargan de establecer con los niños los primeros escenarios para producir narraciones en torno a las experiencias vividas (Daiute y Nelson, 1997; Fernandez y Melzi, 2008; Solé, 2014). Poco a poco y con ayuda de los adultos los niños se apropian de las experiencias y pueden narrarlas de una manera particular a partir de generar una opinión, actitud, emoción en torno a ellas. Además, los niños comienzan a posicionarse de manera colectiva e individual en torno a los eventos narrados, es decir, empiezan a interpretar la realidad en sus relatos, lo que les permite situarse como participantes de contextos sociales (Daiute y Nelson, 1997; Fernandez y Melzi, 2008).

Solé (2014) hace hincapié en que la aparición de estados mentales que justifiquen las acciones de los personajes por parte de los niños, querrá decir que han comenzado a asumir la idea de que hay otras personas distintas a ellos con

redes de creencias e ideas distintas a las suyas. Dicha aparición no sólo depende de capacidades cognitivas, sino también de las relaciones de interacción que se entablan en contextos sociales determinados. En dichos contextos de interacción es necesario que el niño represente a su interlocutor como otro individuo con intenciones y perspectivas particulares con quien deberá construir, a pesar de las diferencias, un punto en común para establecer una interlocución colaborativa que permita compartir información y elaborar un centro de atención común, lo cual representa claramente desarrollo en los estados mentales (Astington, 1990; Miller, 2006). Durante las interacciones comunicativas en la co-construcción narrativa los adultos moldean y guían la producción de un discurso evaluativo en las narraciones compartidas con los niños. Los adultos, desde sus propias posturas en torno a los eventos particulares, ayudan a los niños a posicionarse y enunciar sus propios estados mentales en torno a los objetos del mundo (Berko y Melzi, 1997; González, 2015; Quasthoff, 1997). En este sentido, los niños necesitan del otro para observar un modelo de la expresión de estados mentales y al mismo tiempo para poder tomar en cuenta los estados mentales de personas distintas a ellos.

Por lo expuesto con anterioridad la co-construcción narrativa permite el despliegue de una perspectiva propia, así como el reconocimiento de otras perspectivas distintas. Por ello, la narración resulta ser una excelente herramienta para observar los procesos mentales de los niños y el desarrollo de una teoría sobre los mismos. En este sentido, un estudio realizado por Muhinyi, Hesketh, Stewart y Rowland (2019) permite concluir que, la elección del tipo de narraciones que se usan para fomentar las habilidades lingüísticas y cognitivas en los preescolares es fundamental, porque permite ofrecerles oportunidades de participación en interacciones sociales que posibiliten conversaciones con mayor cantidad de estados mentales.

Según Astington (1990), desde los dos años de edad los niños poseen y expresan estados mentales, sin embargo, es apenas a partir de los cuatro años que logran atribuirlos a otros. A partir de este momento los niños no sólo tienen creencias sobre los eventos y las personas, también tienen creencias sobre esas

creencias (creencias de segundo orden), las cuales pueden atribuirse a otros. Como menciona Miller (2006), tal toma de conciencia permite acercarse y predecir el comportamiento de otros. Sin embargo, vale la pena aclarar que el establecimiento de la perspectiva en una narrativa o la función evaluativa no ocurre de manera lineal ni progresiva, pues un mismo niño puede ubicarse de manera diferente ante diversos tipos de discursos narrativos (Shiro, 2008).

Diversos estudios muestran que previo a que los niños logren independencia para generar sus producciones narrativas, es la interacción con los adultos la que les posibilita a través del andamiaje la construcción de expresiones evaluativas que aparecen en consecuencia del desarrollo de estados mentales. Por ejemplo, un estudio realizado por Fernandez y Melzi (2008), mostró que el contexto dado durante la co-construcción narrativa de un libro de cuentos produjo una gran cantidad de marcas evaluativas por parte de los niños, debido a que las madres participantes adoptaron una posición de cuenta-cuentos, lo cual posibilitó que se hiciera uso de marcas evaluativas para llevar a los niños a un entendimiento de las acciones de los personajes, así como de la idea general de la historia. Al mismo tiempo, el cuento posibilitó el contacto de los niños con emociones, intenciones, acciones y creencias que motivan las acciones. Por su parte, el estudio de Solé (2014) mostró que el andamiaje o co-construcción narrativa sobre un relato con el adulto, impactó de forma positiva en la cantidad de verbos producidos por los niños en torno al estado interno y las expresiones de relaciones de causalidad relativas a la función evaluativa. Mientras tanto, en el estudio que llevó a cabo González (2015) al analizar un escenario de co-construcción entre padres e hijos, se encontró que los adultos produjeron una mayor cantidad de expresiones evaluativas que los niños y relacionaron los sucesos del relato con experiencias previas vividas por los niños para que éstos logran emitir un posicionamiento en torno a lo que sucedía en la narración. Como consecuencia, los niños fueron más propensos a alinearse a la postura de los adultos, quienes se mostraron como líderes en torno a la reflexión de estados mentales así como hacia la postura que intentaron moldear en los niños.

Narraciones y teoría de la mente.

Uno de los aspectos del desarrollo del individuo relacionado con la comprensión y expresión de estados mentales es la denominada Teoría de la Mente (ToM), que es un conjunto de habilidades que implica aspectos sociales, cognitivos y lingüísticos del desarrollo humano (Miller, 2006). El concepto de ToM surgió a partir de las investigaciones hechas por Premack y Woodruff, así como Wimmer y Perner entre los años 70 y 80 del siglo pasado (Miller, 2012). La ToM establece que los individuos atribuimos un sistema de creencias, intenciones, deseos, pensamientos y sentimientos a nosotros mismos y a otros, lo que permite regular y predecir nuestro comportamiento y el de los demás (Baron-Cohen, 1990; Call y Tomasello, 2008; Flavell, 2004; Galotti, 2011; Miller, 2012; de Villiers y de Villiers, 2014; Wellman, 2011). Dado que se trata de un sistema de elementos que no pueden ser observados directamente, ellos constituyen una teoría (Miller, 2012). Tener una ToM nos permite participar en interacciones sociales en aras de una comunicación asertiva que tome en cuenta tanto el contexto como los conocimientos, así como las intenciones y presuposiciones de los participantes de las mismas (Baron-Cohen, 1990; Flavell, 2004; Miller, 2012; de Villiers y de Villiers, 2014).

Las habilidades que caracterizan a la ToM aparecen desde el nacimiento, pues a partir de los primeros meses, los seres humanos establecemos señales de interés por los demás a través de la atención que se da a las voces, las caras y los movimientos, por lo que pronto distinguimos entre los humanos y los objetos inanimados (Flavell, 2004). Poco a poco estos comportamientos se convierten en referencias sociales y muestran que el bebé ha descubierto algo sobre las intenciones implícitas en las acciones de los demás (Flavell, 2004; Miller, 2012; Wellman, 2011). Con el paso del tiempo este conocimiento llevará al infante hacia la posibilidad de atribuir un sistema de creencias y motivaciones que determinen las acciones propias y las de las personas que lo rodean.

Alrededor de los 3 a 5 años de edad se presenta uno de los logros más significativos de la cognición social en relación con la ToM (Baron- Cohen, 1990), porque gracias al desarrollo cognitivo los niños pueden asumir sus propios estados internos y diferenciarlos de los de otros. Este proceso involucra la determinación de que el mundo físico no coincide con las representaciones mentales que nos hacemos de él, lo cual se traduce en una variedad de perspectivas, creencias o saberes que deben considerarse a pesar de que son diferentes a los propios (Miller, 2012; Wellman, 2011). En otras palabras, en ese momento el niño preescolar se percata de que los otros tienen sentimientos, creencias, deseos, intenciones, memorias y pensamientos como resultado de sus propias representaciones del mundo, las cuales pueden ser diferentes a las de él (Baron-Cohen, 1990; Miller, 2014). Flavell (2004) señala que durante esa etapa de vida, es de vital importancia que los niños comiencen a expresar términos mentales, que se definen como los elementos léxicos que se relacionan con los procesos de cognición, las emociones, las intenciones, los deseos, la percepción y la atención (Pérez-Pereira y Jackson-Maldonado, 2018). Lo anterior implica una tarea universal que de no concretarse dará como resultado dificultades cognitivas y sociales que pueden resultar en un desarrollo atípico (Baron-Cohen, 1990).

En relación con el desarrollo de la ToM en la etapa preescolar, Miller (2006) señala que entre los logros principales que presentan los niños en dicho período destacan: la atención conjunta, la apreciación de intencionalidad, el reconocimiento de diferentes perspectivas, el juego simbólico y el uso de palabras que denotan estados mentales. Estos logros les permiten a los niños empezar a atribuir estados mentales a otras personas, proceso que implica la posibilidad de realizar inferencias que facilitarán las predicciones y anticipaciones sobre conductas de otros (Baron-Cohen, 1990) y tendrá repercusiones directas en las interacciones sociales de niños con los demás, pues las regula (Flavell, 2004; de Villiers y de Villiers, 2014).

Conviene recordar que los estados mentales no son observables, por lo que tomarlos en cuenta representa establecer una distinción entre los estados

internos y aquello que es tangible y puede observarse (Wellman, 2011). A pesar de que los estados mentales son comportamientos internos pueden encontrarse en el uso del sistema gramatical y semántico del lenguaje; es decir, el uso del lenguaje nos posibilita aprender sobre ellos (Miller, 2006; Miller, 2014; de Villiers y de Villiers, 2014). Los términos mentales son, obviamente, cruciales para la comunicación de estados mentales propios y ajenos, por lo tanto resulta probable que el uso de términos mentales sea necesario para pensar sobre ellos. Lo anterior plantea la importancia de los términos mentales en el proceso metacognitivo (Hall y Nagy, 1987).

Una manera de evaluar si un individuo ha desarrollado la capacidad de observar los estados mentales es la de acercarse a su discurso espontáneo para observar si aparecen palabras que puedan referirse a las creencias, emociones, deseos o intenciones propias o de otros (Baron-Cohen, 1990; Miller, 2014; de Villiers, 2007; de Villiers y de Villiers, 2014). La expresión de estados mentales se da por medio de diversas marcas lingüísticas, como pueden ser los verbos que aluden a objetos no presentes en ese momento por ejemplo: querer, desear, buscar, alcanzar (Pérez y Jackson-Maldonado, 2018; Suzuki y Nomura, 2020). A pesar de que la expresión de dichas marcas aparece en el lenguaje infantil desde los 2 años, no es sino hasta alrededor de los 3 o 4 que los niños comprenden que esos términos se refieren a una actividad mental en concreto que puede ser propia o ajena (Budwig, 2002; Hall y Nagy, 1987; de Villiers, 2007; de Villiers y de Villiers, 2014).

Diversas investigaciones han mostrado que el desarrollo de los estados mentales en los seres humanos, así como la producción lingüística de los mismos, se da en función de las conversaciones dentro de los escenarios de interacción social (Flavell, 2004; Miller, 2006; Miller, 2014; Pérez y Jackson-Maldonado, 2018; de Villiers y de Villiers, 2014; Wellman, 2011). La participación en conversaciones le posibilita al ser humano estar expuesto a las distintas perspectivas (creencias, ideologías, actitudes, saberes) y moldear el desarrollo y la expresión de estados mentales, es decir, de una ToM (Suzuki y Nomura, 2020). Por tanto, los factores

que influyen en el desarrollo de los estados mentales (ToM), serán tanto el crecimiento en las capacidades cognitivas como las conversaciones e interacciones sociales que realizamos los seres humanos (Wellman, 2011). En ese sentido, es posible establecer una relación muy estrecha entre ToM y lenguaje, pues no sólo es necesario que los niños reconozcan sus propios deseos, sentimientos o pensamientos, sino que además puedan aprender a expresarlos y comprenderlos mejor a través de las habilidades lingüísticas como la gramática, semántica o sintaxis que permean en su cultura (de Villiers, 2007; de Villiers y de Villiers, 2014).

De Villiers y de Villiers (2014) establecen que cuando los seres humanos aún no somos capaces de expresar nuestros estados mentales, son los adultos quienes se encargan de expresar la interpretación de nuestros deseos, saberes, pensamientos, emociones, entre otras. Son estas expresiones las que se convierten en un modelo para el discurso socialmente aceptado sobre nosotros mismos. Este modelo representa una convención social sobre nuestros procesos mentales y los de otros, lo cual nos lleva a interpretar las acciones y las conductas de los demás. Por ende, es preciso decir que los estados mentales pueden variar de cultura a cultura dependiendo del valor social y cultural que se les dé (Flavell, 2004).

Ya que se ha establecido la manera en la que la ToM se relaciona con el lenguaje, es posible plantear que una intervención didáctica mediante lenguaje (específicamente por medio de la lectura de cuentos) puede favorecer en los niños preescolares el progreso de una ToM observable en términos de producción de estados mentales. Por lo que, el objetivo del presente trabajo de investigación es analizar si el andamiaje docente proporcionado mediante la lectura y discusión de cuentos en torno a los estados mentales de los protagonistas de los cuentos incide en la producción de marcas lingüísticas de estados mentales dentro de una producción narrativa.

Narraciones en la escuela.

A pesar de que existen diversos estudios que afirman que las intervenciones de los adultos son fundamentales para lograr el desarrollo narrativo de los niños durante

el proceso de co-construcción narrativa, muy pocos hablan del papel de los docentes dentro del aula escolar en la creación de este proceso de interacción. Sin embargo, es sabido que los participantes en el proceso interactivo de la co-construcción narrativa pueden ser tanto los padres como los docentes en un ambiente escolar.

Entre algunos de los pocos estudios sobre la co-construcción narrativa en el aula destaca el de Michaels (1981), quien en una investigación de corte etnográfico analizó las intervenciones en 50 sesiones por parte de una maestra como respuesta a las producciones narrativas de sus alumnos dentro de un aula de primer grado en una escuela interracial de los Estados Unidos. El estudio señala cómo estas intervenciones reforzaban o no una mejor estructuración del discurso narrativo, dependiendo de las similitudes o diferencias que los alumnos presentaban con las expectativas y el estilo narrativo de la maestra a cargo. La situación analizada tenía el nombre de "Show and Tell" y pretendía que los niños se expresaran haciendo uso de un discurso narrativo eficaz por medio del desarrollo de competencias comunicativas. El análisis de las observaciones mostró que la docente, sin estar del todo enterada de ello, representó un modelo de estructura discursiva de acuerdo con su propio estilo narrativo y los elementos que consideraba primordiales para una "buena narración". Los resultados confirman que el contexto étnico, socio-cultural y comunicativo, así como las expectativas y las estrategias narrativas de los docentes a cargo, influyen al desarrollo de una co-construcción narrativa.

Por otra parte, Nicolopoulou (1997) retomó los estudios etnográficos hechos por Vivian Paley sobre el desarrollo de la fantasía en los niños como resultado de un proceso de interacción social y logró validar sus conclusiones gracias a los estudios que realizó durante un año. Halló que el contar historias representa todo un ritual dentro del salón de clases de niños de 4 años. En dicho estudio los niños contaban una historia a la maestra quien más tarde la compartía con el grupo. El análisis de los datos obtenidos concluye que los niños y las niñas produjeron dos estilos distintos de narrativa, en parte por la intención de generar una identidad grupal que se apoye en el género, así como por los distintos procesos cognitivos y

simbólicos característicos de cada estructura imaginativa. También pudo mostrarse que al finalizar el año escolar algunos niños habían logrado estructurar narraciones que se considerarían muy avanzadas para su edad y que incluso hubo quienes presentaron dichas características desde un inicio. La autora concluye que el avance en el desarrollo narrativo está en función de la importancia que tiene el contexto sociocultural para el desarrollo de habilidades narrativas, así como de la función que se les da a los relatos en dichos contextos.

En otro estudio hecho por Hess y Prado (2013) se buscó analizar las incidencias que tendría la narración y análisis de cuentos a los niños en el desarrollo de habilidades narrativas. Las investigadoras analizaron por medio de dos grupos de niños (control y experimental) las incidencias que tienen la narración y la discusión de cuentos a los niños preescolares en el desarrollo de sus habilidades narrativas. El grupo experimental fue expuesto a la lectura y análisis de cuentos dentro del aula, en tanto que el grupo experimental no. Los resultados del estudio apoyan la idea de que el proceso de lectura y discusión sobre los cuentos fomenta el desarrollo de habilidades narrativas. Los niños que fueron expuestos a actividades de lectura y análisis de cuentos dentro del aula mostraron un mayor vocabulario, estructuras sintácticas de mayor complejidad, y fueron más propensos al desarrollo de discursos narrativos más convencionales, completos y organizados que les permitieron expresar mejor sus ideas.

Por su parte, Janssen y otros (2020) mostraron cómo una intervención narrativa en un grupo de alumnos con trastorno de lenguaje de entre 8 y 9 años contribuye de manera notable en el desarrollo de la macro y microestructura narrativa. El estudio dividió a los participantes en dos grupos. Un grupo recibió primero una intervención narrativa para después participar en una intervención para el desarrollo de habilidades de debate. En el otro grupo se invirtió el orden de las intervenciones. Los resultados mostraron un avance significativo en la macroestructura narrativa de los niños de ambos grupos.

De acuerdo con Barton (2007), la discusión sobre los textos narrativos en la escuela contribuye de manera importante a que los niños se acerquen a la lengua

escrita. Esto implica que se ponen en contacto con las especificidades lingüísticas de la lengua escrita: sus particularidades, su ritmo, sus formas sintácticas, gramaticales y léxicas (Barton, 2007). De manera adicional, establecer la discusión en torno a las narraciones dentro del aula potencializa la evaluación de las acciones de los relatos y ayuda a los niños a establecer las relaciones que entablan los personajes, además de que estructura ideas sobre la vida, los adultos, la familia y las prácticas sociales en general (Barton, 2007; Dawson et al., 2021; Hess y Prado, 2013). Por otra parte, se sabe que la discusión sobre las narraciones con especial atención en los estados mentales de los personajes puede favorecer la producción de aquéllos debido a que posibilita el reconocimiento de otras personas con un sistema de creencias distinto al propio (Flavell, 2004; de Villiers y de Villiers, 2014; Wellman, 2011).

Con base en lo anterior, y al considerarse que existen escasas investigaciones realizadas sobre las narraciones y la discusión sobre textos narrativos en el ambiente escolar, el presente estudio pretende establecer de qué manera la lectura y discusión de cuentos contribuyen al desarrollo de la comprensión de estados mentales de terceros por parte de niños preescolares. En ese sentido, se busca analizar las producciones narrativas de los niños para establecer si es posible observar un incremento en el uso de marcas lingüísticas para la expresión de estados mentales por niños que hayan sido expuestos a actividades de lectura y discusión sobre cuentos.

La Intervención Didáctica para Desarrollar Estados Mentales en las Narraciones de Niños Preescolares

En esta segunda parte del capítulo se establecen los criterios sobre los que se enmarcó el diseño de la intervención didáctica desarrollada en la presente investigación. Dicha intervención consistió en la lectura en voz alta y discusión de textos literarios dentro del aula preescolar para desarrollar expresiones de estados mentales en las narraciones de niños preescolares. A continuación, se profundiza

sobre los aspectos teóricos considerados para el diseño y aplicación de dicha intervención.

La lectura en el aula.

Esta investigación concuerda con la perspectiva epistémica de Solé (1998) quien propone que la lectura es un proceso de interacción entre el lector activo y el texto que examina. Va más allá de la decodificación del sistema de escritura pues involucra también habilidades para la elaboración de predicciones e inferencias, así como la verificación de las mismas que confrontan al lector y le posibilitan la construcción de un significado o interpretación del texto. De acuerdo con la autora, existen múltiples motivos para acercarse a un texto, y sin importar cuál sea el objetivo, leer debe transmitirse como una actividad no sólo voluntaria sino también placentera e incluso compartida. En este sentido, el aula debe representar un escenario donde, de manera afectivamente agradable, se pongan en marcha diversas situaciones de lectura tales como la oral-colectiva. Pero no sólo eso: el aula debe brindar un espacio para enseñar estrategias de lectura que permitan generar lectores autónomos y capaces de enfrentarse a cualquier tipo de texto y resolver de diversas maneras los conflictos que se presenten en la lectura. Bajo esta concepción de la lectura el andamiaje docente ocupa un lugar fundamental.

La literatura en el aula.

Hoy por hoy que los niños tengan acceso a la literatura es un objetivo social importante. La mediación cultural entre los textos literarios y los niños podrá decirse exitosa si las y los aprendices logran interesarse y familiarizarse con la manera en la que los textos circulan socialmente. En este sentido, la escuela representa uno de los ámbitos sociales en los que los niños se ponen en contacto con literatura infantil. Incluso se dice que en la actualidad la tarea del acercamiento de los niños a la lectura de estos textos ha mermado dentro de la familia por lo que se ha quedado primordialmente en manos de la escolaridad (Colomer, 2010).

La literatura es un “instrumento culturalizador” que permite reorganizar la actividad humana (interna y externa) además de ofrecer modos para verbalizarla. En específico, durante la primera infancia contribuye a que los niños dominen formas más complejas de lenguaje, es decir, produzcan narraciones más largas, con más personajes, con estructuras narrativas completas, incluso con finales abiertos y bajo una diversidad de géneros literarios. Lo anterior se da debido a que la literatura usa el lenguaje para reconfigurar la realidad y eso da a los seres humanos la posibilidad de desarrollar habilidades cognitivas, lingüísticas, estéticas y afectivas (Colomer 2001b; 2015).

Con base en un recorrido histórico de la literatura dentro del aula, Colomer (2010) señala que a partir de la década de los 70's el acento se colocó sobre la literatura infantil y se consideró que la presencia de ella en la escuela resulta primordial para la educación literaria y la formación lectora de los niños. La autora también plantea que los libros en el aula deben presentarse como un elemento socializador y que para ello es necesario “hablar de los libros, debatirlos, expresar las emociones que han suscitado, constatar las diferencias de gustos y apreciaciones, recomendar e interesarse por las recomendaciones de los demás” (Colomer, 2010, p. 212). De acuerdo con la autora, el nuevo lugar de la literatura dentro del aula ha implicado en gran parte un reajuste en los materiales de lectura y la inclusión de prácticas como la lectura guiada o libre. Debido a que ahora hay conciencia de que “la ficción ofrece formas de reconocer las situaciones y los sentimientos y de compartir esta experiencia con los demás” (p. 198), ha surgido la necesidad de generar espacios donde se puedan interpretar en colectivo los textos y discutir el desarrollo narrativo y las características de los personajes que aparecen en las historias. En este sentido, la presencia de espacios para dialogar sobre los libros contribuye a la construcción de un sentido más amplio y profundo del texto, además de facilitar el análisis de las estrategias empleadas por el autor al momento de escribir (Colomer, 2001a; 2001b; 2015).

Los espacios mencionados permiten que el valor de los textos literarios esté en función de las posibilidades que se brindan a los alumnos para favorecer la

reflexión, análisis y discusión (Colomer, 2010). Lo anterior nos deja plantear que en el proceso en el que participan el niño, el libro y el docente, la mediación de este último es de suma importancia “para que los niños utilicen la literatura como instrumento para pensar mundos posibles o para pensar en éste de otras formas, para construir la subjetividad y para interpretar la experiencia subjetiva”(Colomer, 2001a, p. 35).

Uno de los programas que posibilita las prácticas que apoyan la educación literaria y la formación lectora de los alumnos es la lectura de cuentos por parte de los docentes. La lectura de narraciones en voz alta adquiere especial relevancia dentro de la educación preescolar, pues genera en el niño pre-lector una reflexión sobre lo que se lee y un interés por la lectura, además de que permite fomentar la inferencia y la comprensión lectora. En este sentido, diversas investigaciones han otorgado a la literatura un lugar privilegiado como herramienta de andamiaje para la adquisición y desarrollo de la lengua escrita, no sólo debido a que el alumno amplía su vocabulario y repertorio lingüístico sino también porque los comentarios y preguntas sobre los personajes y sus acciones propician el desarrollo de la predicción y la inferencia, habilidades fundamentales para quienes se convierten en lectores (Colomer 2001b; 2015). Un estudio realizado por de Koning y otros (2020) indica que las inferencias realizadas por los niños pueden presentarse desde edades tempranas. De esta manera, desde los 3 años los niños pueden comenzar a hacer inferencias sobre los estados mentales de los personajes y entre los 5 y 6 años podrían realizarlas en torno a relaciones causales, resolución de problemas o predicciones. El estudio señala que la producción de inferencias puede ser estimulada a través de interacciones con los adultos a cargo de los niños mediante escenarios de lectura compartida de cuentos, atendiendo a la información extra-textual por medio de preguntas insertas en el texto.

Tal como se mencionó, la lectura en voz alta en el preescolar es una manera para los niños de acceder a los beneficios de la lengua escrita, hacer uso de la lectura como herramienta de aprendizaje, además de permitirles profundizar en el texto, para poder explicar una historia y establecer cómo los textos funcionan como

un instrumento para la comunicación humana (Burns, Griffin y Snow; 1999; Colomer, 2010; Lozada y Vega, 2011; Romero, 2017; Rubio y Romero, 2006; Vega, 2011).

Aunado a lo anterior, conversar y discutir sobre los libros que se han leído incrementa el vocabulario de los niños preescolares, ejercita sus habilidades del lenguaje, desarrolla su capacidad para comprender los relatos y sus explicaciones, da valor a la lectura como medio de comunicación y ayuda a obtener conocimientos básicos sobre el mundo que nos rodea (Burns, Griffin y Snow; 1999; Vernon y Alvarado, 2014). En conclusión, la lectura compartida de literatura es una parte fundamental de la educación literaria pues contribuye a la construcción de múltiples interpretaciones sobre lo leído con un soporte social y afectivo. Por lo tanto es una actividad inherente a la comprensión de textos y es esencial dentro del aula (Colomer, 2001a; 2001b; 2015).

Lerner (2001) propone diversas modalidades de trabajo dentro del aula para crear las condiciones necesarias para formar lectores autónomos y críticos capaces de producir textos que se integren en interacciones sociales de manera acertada, todo esto incluso previo a que los niños sepan leer y escribir convencionalmente. Entre ellas están las secuencias de actividades que “incluyen situaciones de lectura cuyo único propósito explícito -compartido con los niños- es leer” (p.142). Dichas secuencias pretenden propiciar la colaboración entre compañeros para comprender mejor el texto, así como confrontar las diversas interpretaciones y/o corroborar las propias. Esto significa sustentar y construir una práctica que permita compartir dentro del aula los derechos y deberes que muchas veces parecerían pertenecer sólo al profesor. En este proceso de construcción conjunta durante la lectura de cuentos es importante que el maestro mantenga su propia interpretación para sí mismo y permita que los aprendices construyan, validen o desechen por medio de argumentos una interpretación propia, individual y colectiva. En este sentido, todas las intervenciones del docente deberán presentarse como interrogantes que visibilicen otros escenarios y no como reflexiones impuestas por el profesor (Lerner, 2001).

El papel de la comunidad docente es de vital importancia para que los niños aprendan a reflexionar y discutir sobre lo que leen. Cuando el maestro hace el papel del lector, permite mostrar a los alumnos comportamientos y rasgos fundamentales en el proceso de la lectura, lo cual es fundamental en especial durante las etapas pre-lectoras. “Al leer a los niños, el maestro enseña cómo se hace para leer” (Lerner, 2011, p.153)

Al respecto, Romero (2017) especifica que el apoyo de un lector más experimentado es fundamental para construir un “evento de lectura socialmente co-construido en el que la interacción, regularmente individual con el texto, es mediada a través del diálogo, la discusión, la reflexión compartida y otras prácticas de lenguaje oral” (p. 341). Dentro de una dinámica de lectura en voz alta la guía del adulto permite al niño poco a poco apreciar las características de los personajes por medio de sus acciones, identificar cambios de ánimo, conectar detalles y observar la estructura narrativa (Colomer, 2010). De esta forma, la interacción entre docentes, sus pares y las narraciones permite que los niños encuentren sentido al texto, pues, aunque aún no lo lean de manera autónoma, podrán ir distinguiendo entre el lenguaje usado en diversos géneros textuales (Rubio y Romero, 2006).

La lectura de cuentos en voz alta dentro del aula, según Romero (2017), ayuda a que los alumnos se familiaricen con la estructura textual narrativa y literaria haciendo énfasis en el inicio, desarrollo y final. Permite realizar un análisis de los personajes, los contextos y los escenarios. Es una buena oportunidad para que el docente introduzca el concepto de autoría, así como la identificación de partes del texto como la portada, contraportada, páginas, títulos, entre otros. Además, busca que los alumnos se familiaricen con las especificidades y convencionalidades del texto escrito como identificar la direccionalidad de la lectura y escritura, y reconocer las funciones de los soportes visuales como diversas tipografías o imágenes. De igual forma busca promover la automatización de la lectura para que el alumno se concentre en la comprensión y pueda reflexionar sobre el sentido del texto.

Diversos estudios (Clemens y Kegel, 2020; Noble et al. 2020; Romero, Arias y Chaverría, 2007; Van Kleeck, 2004; Vernon y Alvarado, 2014) proponen que la

actividad de lectura compartida de cuentos durante edades pre-lectoras puede asegurar el éxito en el desarrollo de habilidades narrativas así como en el incremento de vocabulario, habilidades sintácticas y uso de lenguaje abstracto. Sin embargo, la actividad por sí sola no es suficiente para el desarrollo de las habilidades previamente mencionadas tal como lo muestran las investigaciones realizadas por Rubio y Romero (2006) y Romero (2017), que muestran que en muchas ocasiones la actividad de lectura en voz alta resulta ser muy controlada por las y los docentes de preescolar, quienes por medio de sus intervenciones no refuerzan el vocabulario o el reconocimiento del código escrito en los niños. Tampoco suelen promover el interés por la lectura en los alumnos y ofrecen en general poco apoyo a los alumnos para hablar sobre los autores, sus motivaciones para escribir, su contexto histórico social y su estilo narrativo. Además, estos estudios muestran que el personal docente utiliza estrategias similares en todo momento, sin importar que se trate de textos narrativos o expositivos. Los ejercicios posteriores a las lecturas son en el mayor de los casos preguntas cerradas muy específicas que no proveen el desarrollo de estrategias para relacionar lo leído con su contexto social u otras lecturas previas, no fomentan la comprensión ni aumentan el gusto por la lectura. Por lo anterior, se hace necesario transformar las prácticas docentes para que éstas verdaderamente posibiliten a los alumnos reflexionar y construir significados como usuarios del sistema de escritura (Romero, 2017; Treviño, Romo y Godoy, 2017).

Hasta ahora resulta innegable que los adultos, en este caso específico los docentes, contribuyen a cómo y qué tanto los niños usan lenguaje durante la lectura de cuentos. No obstante, se hace necesario recordar que los estilos y las estrategias utilizadas tanto por los padres como por los docentes están sometidos a las características culturales y sociales de la población (Van Kleeck, 2004). Algunas de estas características culturales son el valor y los propósitos que se dan a los textos literarios en la comunidad y las creencias sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita. Estas creencias están en una relación muy estrecha con las concepciones sobre el desarrollo del niño. Es decir, si la cultura

percibe a los niños como meros receptores de conocimiento sería lo esperable que las interacciones sean guiadas y controladas por los adultos sin dar peso real a las construcciones de los niños. Como contraparte a lo anterior, la presente investigación busca caracterizar y fomentar andamiaje docente que permita situar a los alumnos como agentes activos y usuarios efectivos de la lengua oral y escrita que obtienen de los escenarios de interacción con adultos y pares oportunidades para generar nuevas habilidades lingüísticas y cognitivas. Dichas intervenciones se explicitan a continuación.

El andamiaje docente durante la lectura de cuentos en el aula.

Solé (1998) plantea que el proceso de acercarse a un texto es una construcción conjunta, pues implica que el docente y el alumno compartan significados e interpretaciones de textos. Lo anterior quiere decir que el docente cumple la función de guía, acompañamiento o andamiaje que permite asegurar que el alumno podrá eventualmente convertirse en un lector autónomo que realice sus propias construcciones. Para lograrlo, el maestro deberá presentar situaciones que impliquen un reto para los alumnos, así como las herramientas que podrán favorecer al alumno, quien en un futuro podrá construir la resolución del conflicto que se le presente al enfrentarse a un texto. Una de las ayudas que el docente proporciona es el modelaje, que representa la verbalización sistemática por parte del adulto de los procesos que le permiten comprender mejor aquello lo que se lee, así como los errores o fallas que pueden presentársele. Es una demostración del procedimiento, la cual es condición necesaria para su aprendizaje por parte de los estudiantes. Por su parte, el alumno irá de forma progresiva tomará control y responsabilidad sobre la actividad como resultado de la interiorización y uso autónomo de aquello que aprendió, lo cual se conoce como *participación guiada* (Solé, 1998). Todo esto se dará a condición de que el docente retire el soporte que proporciona al estudiante sin que ello represente detener la actividad del alumno.

Solé (1998) considera que es importante contribuir a que los alumnos establezcan una relación afectiva positiva con la lengua escrita, por medio de un

modelaje de la relación profesor-lectura, pues el proceso de la lectura depende en buena medida de ello. Por otro lado, la autora establece estrategias, que serán detalladas más adelante, que pueden contribuir a la comprensión lectora en los alumnos empleadas por el docente. Dichas estrategias pueden ponerse en marcha desde edades muy tempranas, aun cuando los niños requieren que alguien lea por ellos, como es en el caso del presente proyecto. Lo anterior se debe a que aprender sobre lo que se lee abarca también lo que se escucha. Lo que se discute o debate, es decir, las discusiones y comentarios sobre los textos que se han leído colectivamente contribuyen a la comprensión lectora.

Solé (1998) sugiere que las estrategias se presenten en tres etapas previo, durante y después de la lectura. Sin embargo, esto no quiere decir que deba interpretarse como un ciclo fijo, sino que también estas estrategias podrían establecerse mezcladas. Lo importante es que todas ellas apunten a generar un lector activo y autónomo que asuma progresivamente la responsabilidad de la actividad lectora. La autora plantea que antes de la lectura es necesario activar el conocimiento previo de los niños al suscitar discusiones o comentarios de los alumnos sobre experiencias previas. No obstante, es importante que la discusión logre ser breve y centrada en el tema para evitar desviarse y cansar a los alumnos. Además es importante llevar a los estudiantes a establecer predicciones o hipótesis sobre el texto pues esto permite que los niños hagan suyo el proceso de lectura, que se involucren en querer hacer aportaciones y que las consideren como fundamentales para poder leer. En el caso concreto de las narraciones, las predicciones que pueden establecerse son sobre el escenario, los personajes, el conflicto, las acciones y la resolución, así como sobre los estados mentales, tal como se pretende en la presente investigación.

Durante la lectura los alumnos se beneficiarán de encontrar en el docente un modelo para elaborar una interpretación del texto, qué expectativas tiene, cómo se autocuestiona o formula preguntas al texto y establece posibles respuestas, cómo verifica sus predicciones, en qué elementos del texto se debe fijar que le permitan llegar a los objetivos previamente planteados. Modelar por parte del docente

posibilita que se visibilice para el alumno un proceso cognitivo oculto (Solé, 1998). De esta manera, promover las preguntas de los alumnos acerca del texto es fundamental para que éstos se habitúen a realizar preguntas, a preguntar al docente, a sus pares e incluso a sí mismos, y no sólo a responderlas. Las preguntas pueden hacerse antes, durante y después de la lectura, y al formularlas se espera que el lector piense, busque, deduzca y relacione diversos pasajes del texto para encontrar una respuesta. También pueden presentarse preguntas de elaboración personal que, aunque toman como referente al texto, proveen respuestas a partir del conocimiento u opinión personal del lector. Ambos tipos de preguntas buscan que el lector interprete y elabore conclusiones del contenido del texto y que las relacione con sus propias vivencias, opiniones o juicios particulares. Todo ello posibilita que los alumnos aprendan que existen diversas maneras de acercarse a un mismo texto (Solé, 1998).

Por otro lado, de acuerdo con Colomer (2010), el docente debe llevar a cabo dentro del aula una intervención que permita promover en los niños las habilidades lectoras mencionadas en el apartado anterior. Para ello, es posible emplear algunas estrategias que permiten al profesorado crear un entorno comunicativo en torno a los libros. La autora menciona como necesario que los niños puedan vivir la actividad de leer un libro como una experiencia compartida a través de una situación afectuosa y relajada. Además aconseja releer repetidas veces los textos que más despertaron interés en los niños, pues conocer la historia y las ilustraciones comprometen aún más a los lectores. De igual manera es importante propiciar que durante los espacios escolares los niños tengan acceso a textos que están fuera de su alcance cotidiano o de sus habilidades lectoras. Por otro lado, es necesario que el docente haga intervenciones o preguntas que se dirijan a ciertos alumnos en concreto y al grupo en general, que ayuden a generar los mecanismos de anticipación e inferencia propios de la lectura en los niños y que posibiliten que los niños se cuestionen y reflexionen sobre su realidad a través del libro. Además, es importante que el maestro impulse a los niños mediante preguntas a establecer conexiones causales entre los acontecimientos de los textos por medio de llevar su

atención hacia los detalles. En este sentido, Romero (2017) plantea la importancia de que los docentes realicen intervenciones como comentarios o preguntas antes, durante y después de la lectura, y que funcionen como un modelo de lenguaje para los estudiantes. El tipo de preguntas que dicha autora considera más beneficiosas para el proceso de reflexión de los cuentos en una lectura compartida son aquellas que apoyan la expresión de predicciones (*¿Por qué crees que hizo eso?*), preguntas de vinculación que ayuden a los estudiantes a conectar el texto con experiencias previas (*¿alguna vez te pasó algo así?*) y preguntas de seguimiento que permitan retomar los comentarios de los alumnos. Estos tres tipos de preguntas deberán tener una estructura abierta para posibilitar que los alumnos expresen y expliciten sus reflexiones.

Sin embargo, es importante aclarar que para que las intervenciones del docente cumplan con todo lo anterior es necesario que los cuestionamientos se formulen directamente y se reformulen con rapidez en caso de desconcierto por parte de los niños, además de ofrecer nuevas posibilidades de interpretación por medio del uso de sinónimos o antónimos. Además es vital que el docente pregunte o intervenga para que el niño exprese ideas que más adelante el maestro pueda aprobar y ampliar para constituir una situación de ritualidad que permita “la construcción del mundo a través de la palabra” (Colomer, 2010, p.198).

Según Riestra (2004), dentro de una intervención didáctica el papel de las consignas resulta fundamental. Para el docente planificar las consignas le permite organizar el andamiaje que proporciona a los alumnos para favorecer los procesos mentales en los que se basan las acciones que los estudiantes ponen en marcha. En palabras de Riestra (2004), “se trata de la consigna planificada como diseño del espacio previo, como operaciones mentales incluidas en acciones que producirán determinadas apropiaciones de contenidos” (p. 58). En este sentido la consigna es vista como un instrumento mediador entre el lenguaje y el pensamiento del docente, pues cuando la consigna se planifica, primero se ubica en el lenguaje interior (pensamiento) pero es un texto que involucra a varios interlocutores. Esto quiere decir que no debemos perder de vista los efectos que toda consigna pretende y los

que efectivamente tiene sobre los alumnos, pues existe una relación entre las acciones del lenguaje en las consignas y la acción del lenguaje como efecto en los estudiantes. Así como los docentes, los alumnos también ponen en juego el lenguaje y los procesos mentales (Riestra, 2004). De acuerdo con la autora, podría decirse que la consigna representa un proceso psicológico que se constituye en un espacio socio-discursivo y que por lo tanto involucra a docentes y alumnos. Por un lado, se da en las acciones por parte del docente de planificar, analizar y prefigurar una o varias consignas que permitan guiar las acciones verbales y, por el otro, en el proceso cultural de interiorización de capacidades lingüísticas que llevan a cabo los alumnos. De esta forma las consignas son un instrumento (segmento textual) que vehiculiza las operaciones mentales y los objetos del discurso. En otras palabras, es una acción verbal desplegada que lleva a una acción mental realizada (Riestra, 2004).

Dentro de la presente investigación, con base en lo que se ha mencionado hasta ahora, se buscó presentar consignas que permitieran ubicar a los niños en la actividad de lectura del cuento en voz alta, es decir, que tuvieran una finalidad comunicativa. Pero también se buscó que las consignas llevaran a los niños a poner en marcha la producción y desarrollo de estados mentales.

Por otra parte, las recomendaciones planteadas por Romero (2017) para fomentar espacios que permitan una adecuada interacción con el texto son diversas. Antes de iniciar la lectura se sugiere que los alumnos se organicen en círculo para que todos puedan mirar el libro, se muestre el texto a los niños y se hagan referencias explícitas sobre el autor, el título, la portada y se realicen inferencias sobre el tema central. Durante la lectura se sugiere que el docente marque segmentos específicos para realizar preguntas puntuales o propiciar reflexión. Es recomendable que el profesor permita que los alumnos también comenten y hagan preguntas y se genere un ambiente amable a través de su actitud, que se mantenga contacto visual, se proporcione retroalimentación y se utilice una buena articulación y entonación, además de respetar signos de puntuación y onomatopeyas. Asimismo es importante que se haga uso de dramatizaciones y diversos tonos de

voz para clarificar la esencia de los personajes con la finalidad de mantener la atención del grupo en la lectura. Al finalizar la lectura sería deseable que el docente haga un resumen de la historia para que los niños puedan extraer las ideas más importantes. También se recomienda que se haga una segunda lectura completa o de los segmentos que parecieron más interesantes para los alumnos.

Por su parte Treviño, Romo y Godoy (2017) plantean, al igual que las autoras antes mencionadas, la gran importancia de que durante la lectura en voz alta el docente formule preguntas abiertas que promuevan la inferencia así como el compromiso del lector dentro de la actividad lectora, pues las preguntas de este tipo también incentivan a los alumnos a organizar su pensamiento y lograr comunicarlo. Señalan que es importante que el docente proporcione el andamiaje necesario por medio de preguntas abiertas para no cerrar posibles construcciones al validar respuestas. También se debe buscar que el maestro realice preguntas clarificadoras, es decir, que profundice y expanda las respuestas de los niños que no son necesariamente correctas, sin desacreditar a los alumnos. Durante una actividad de lectura de un cuento el docente favorecerá que el alumno exprese su opinión sin interrumpirlo y aprovechará la oportunidad para preguntar a otros compañeros. También sugieren que el docente fomente la predicción por medio de la realización de inferencias a partir del título o portada del cuento; que busque hacer conexiones entre el tema del texto, lo que los niños saben y lo que esperan saber, así como que realice preguntas de verificación en torno a la lectura de un cuento y resuma el contenido, también es importante tratar de que los alumnos logren concentrarse en la idea central del texto. En términos de la organización los autores invitan a que los niños tomen una silla, formen ellos mismos el círculo de lectura y recuerden las normas del espacio con alguna canción. Además es importante que el docente establezca la toma de turnos para regular las interacciones de los niños sin dejar de animarlos a participar, dé seguimiento a sus intervenciones y reconozca sus opiniones.

Treviño y otros (2017) consideran que el uso frecuente de conversaciones entre alumno, los pares y el docente donde sea posible discutir sobre los textos

contribuye y potencializa el uso de un lenguaje más complejo. Es decir, son las interacciones verbales las que permiten que el niño pueda escuchar, comprender y expresar nuevas ideas a través de la mediación docente. Dichas interacciones representan el *modelaje lingüístico*. Si el docente realiza preguntas abiertas, recurre a la repetición y extensión de lo dicho por el alumno, implementa el modelaje en voz alta de las acciones de los alumnos o las propias y es propenso a describir procesos mentales y los verbaliza, contribuye a que los alumnos puedan cada vez hacerlo de manera más autónoma. Al respecto, Van Kleeck (2004) establece algunas estrategias que deben usarse durante la actividad de lectura compartida para que ésta resulte verdaderamente eficiente. Dichas estrategias tienen como finalidad que los niños aumenten la participación verbal en dicha interacción, pues se entiende que mientras más se usa el lenguaje más se beneficia el desarrollo lingüístico de los seres humanos. Es esencial el establecimiento de rutinas les permitirá a los niños familiarizarse con la manera en la que se interactúa con los libros (la forma en la que se toman, en la que se giran las páginas, cómo reaccionar ante preguntas o comentarios del profesor). Por otro lado, es fundamental cambiar poco a poco la responsabilidad de la lectura al niño. Por ejemplo, en relación con el contenido extra-textual de los cuentos, en un inicio el docente deberá controlar más la lectura y la reflexión, es decir, modelar y estimular el uso de lenguaje abstracto y solicitar predicciones e inferencias que contribuyan a la comprensión lectora. Esto propiciará que poco a poco los niños comiencen a mantener el control, hasta que éstos logren convertirse en lectores independientes que vayan más allá del contenido explícito de los textos.

Hasta este momento hemos enumerado una serie de condiciones necesarias para que la intervención del docente dentro del aula resulte provechosa para los alumnos. En el ámbito de las relaciones entre el desarrollo lingüístico típico y los trastornos del lenguaje Peña y otros (2006) plantean la evaluación dinámica como vía posible para abordar la didáctica de la lengua. Dicha evaluación se define como un proceso interactivo que se enfoca en cómo el niño aprende, es decir, en las estrategias elegidas para enfrentar la tarea asignada y en las intervenciones

llevadas a cabo por el docente en dicho escenario. En este sentido busca determinar las capacidades latentes en el individuo y cómo la mediación o tipos de apoyo pueden revelarlas. La estructura que ofrece la evaluación dinámica requiere un pre y post test con un escenario de aprendizaje mediatizado entre ambos.²

Por otro lado, se ha logrado establecer la relación entre la actividad de lectura en voz alta y el acercamiento con la lengua escrita. Sin embargo, es necesario ahora plantear que la lectura de cuentos también involucra de manera importante el desarrollo de la lengua oral en los niños. Por ende, la lectura de cuentos en voz alta dentro del aula representa un punto de encuentro entre el progreso de la lengua oral y la escrita. Coronado (2009) explica que “[e]l desarrollo de la lengua oral es fundamental para desarrollar bien la lengua escrita: un niño con un vocabulario amplio y profundo puede expresarse con mayor facilidad por escrito” (p.139). Por lo tanto, es necesario en este momento establecer la importancia del lenguaje oral en el aula para más adelante referirnos a las especificidades del aula en preescolar.

De acuerdo con Camps (2005), a lo largo de la historia la escuela ha dejado en segundo término a la lengua oral para concentrarse en los textos escritos los cuales son los únicos objetos de enseñanza, pues se sostenía la creencia de que la lengua oral se aprendía de manera natural en un ambiente espontáneo y familiar. Sin embargo, poco a poco se ha establecido la necesidad de plantear la oralidad como un contenido prioritario dentro de la educación con objetivos específicos de aprendizaje e instrumentos de evaluación que contribuyan a enseñar a los alumnos a hablar, escuchar y comprender crítica y reflexivamente para así desarrollar habilidades cognitivas y discursivas.

Saber comunicar e interpretar las ideas propias y las de otros representa una habilidad central para establecer nuevas relaciones y conocimientos, por lo que

² Si bien este acercamiento ofrece grandes ventajas, involucra un análisis detallado de la intervención llevada a cabo dentro del aula. Debido a la cantidad de tiempo invertido que requeriría dicho análisis, este tipo de acercamiento rebasó los objetivos de la presente investigación.

resulta indiscutible que los usos orales formales deben ser aprendidos por los alumnos para asegurar éxito en los contextos académicos y sociales (Vilá, 2005). Es decir, se requiere guía e instrucción para que los seres humanos podamos expresarnos de forma adecuada en situaciones formales, para que hagamos uso de las habilidades lingüísticas y pragmáticas, para que exista control sobre lo que decimos y cómo lo decimos en función del contexto comunicativo.

La interacción oral en el aula tiene diversas funciones e intervenciones didácticas (Vilá, 2005). Si se pone énfasis en aspectos pragmáticos y lingüísticos se habla para aclarar instrucciones y/o ejercicios, para establecer normas de funcionamiento, para resolver conflictos, para aprender a respetar turnos y a escuchar, para expresar y controlar emociones. Si por otro lado nos enfocamos en incidir en contenidos académicos hablamos para guiar la reflexión por medio de situaciones conversacionales (diálogos, debates, discusiones), para la verbalización del conocimiento, para fomentar la participación y reflexión por medio de la formulación de preguntas, rescatar saberes y experiencias previas. Y, como es el caso de la intervención didáctica de la presente investigación, también hablamos para explicar hechos y conocimientos, así como para argumentar opiniones de forma planificada por medio de la narración de historias ficticias.

La promoción del lenguaje oral en el aula de preescolar.

La educación preescolar brinda espacios para que los niños hablen sobre diversos temas, escuchen canciones e historias o relatos, expandan su vocabulario y los expone a múltiples maneras de usar el lenguaje, es decir, los alumnos deben familiarizarse con los diferentes propósitos para hablar, escuchar, leer y escribir (Coronado, 2009; Vernon y Alvarado, 2014). “En la medida en que el niño intenta expresar ideas y sentimientos cada vez más complejos y trata de entender y ser comprendido, modifica su manera de hablar en todos los aspectos para ajustarse a las demandas de aquellos que lo rodean” (Vernon y Alvarado, 2014, p. 48).

Una de las actividades, enmarcadas en prácticas sociales, propuesta para promover el lenguaje oral en preescolar es la de escuchar y seguir narraciones,

actividad que posibilita el desarrollo de habilidades para reconocer relaciones causales (causa-consecuencia), deducir qué características y motivaciones tienen los personajes, reconocer los eventos más importantes de un relato, familiarizarse con el lenguaje literario y extender el vocabulario, así como compartir y comentar impresiones sobre la narración (Vernon y Alvarado, 2014).

La calidad del lenguaje, así como el tipo de interacción que se propicia entre niños y maestros, es determinante para el desarrollo de las habilidades lingüísticas del niño en edad preescolar. Por ello, Vernon y Alvarado (2014) plantean diversas estrategias de intervención para promover el lenguaje oral dentro del aula, entre las que destacan las siguientes:

- a) Modelar: el docente usa el lenguaje que busca que los alumnos utilicen.
- b) Dar explicaciones y descripciones contextualizadas: el docente muestra cómo retomar puntos de vista para dialogar y discutir, ayuda a los alumnos a relacionar nuevos conocimientos con los previos, utiliza vocabulario especializado y explicita relaciones de causa-efecto.
- c) Comentar sobre acciones o ideas de lo que mira y escucha el docente: puede retomar lo que dice el aprendiz para estimularlo a que aumente su discurso oral.
- d) Extender lo que dice el niño: para alentar al alumno a la reflexión.
- e) Realizar preguntas abiertas: esto sirve para abrir la conversación, busca que los niños hagan predicciones o hipótesis, relacionen ideas, busquen soluciones y expresen diversos puntos de vista. El docente debe propiciar que sean los mismos niños quienes hagan las preguntas y las respondan en un diálogo colectivo. Es importante dar tiempo para que los niños piensen las respuestas. Es mejor una pregunta central que muchas superficiales que puedan generar confusión.
- f) Pedir aclaraciones: a partir de la voluntad de entender muestra interés genuino por parte del maestro sobre lo que los alumnos dicen.
- g) Repetir lo que el niño dice: al hacer las correcciones necesarias funciona para verificar si el docente comprende lo que el alumno ha dicho.

- h) Elicitar por medio de pistas y dar opciones: se puede apoyar al estudiante con el inicio de la palabra o dar pistas no verbales como asentir con la cabeza o ver al niño a los ojos.
- i) Solicitar predicciones: ante el contenido de un cuento o relato y con respeto ante la toma de turnos, dar tiempo y hacer pausas que indiquen que el docente espera la respuesta o una participación. Es fundamental no apresurar a los alumnos a que den una respuesta.
- j) Ajustar el lenguaje: hablar de manera clara y hacer pausas cuando se busca una participación, contextualizar el vocabulario, mostrar interés y respeto por las opiniones de los alumnos.

Capítulo 2

Planteamiento del Problema y Metodología

El presente capítulo detalla los objetivos, preguntas e hipótesis que se establecieron dentro de la investigación. Además se hace referencia al enfoque metodológico del estudio donde se detallan las decisiones que guiaron la recolección de datos y su posterior análisis, así como al papel fundamental que jugó la intervención didáctica en el estudio.

Objetivos

El objetivo general de la presente investigación fue analizar si el andamiaje proporcionado por el adulto mediante la lectura y discusión de cuentos en torno a los estados mentales de los protagonistas de los cuentos incide en la producción de marcas lingüísticas de estados mentales dentro de una narración.

A partir de lo anterior se definieron dos objetivos específicos los cuales buscaron:

- a) analizar si el andamiaje proporcionado por el docente mediante la lectura y discusión de cuentos dentro del aula en una intervención didáctica en torno a los estados mentales de los protagonistas de los cuentos incide en la producción de marcas lingüísticas de estados mentales en niños de tercer grado de preescolar;
- b) analizar si el andamiaje proporcionado por el docente mediante la lectura y discusión de cuentos dentro del aula en una intervención didáctica en torno a los estados mentales de los protagonistas de los cuentos incrementa la producción de marcas lingüísticas de estados mentales en niños de tercer grado de preescolar;
- c) analizar si el andamiaje proporcionado por el docente mediante la lectura y discusión de cuentos dentro del aula en una intervención didáctica en torno a los estados mentales de los protagonistas de los cuentos incrementa la

producción de marcas lingüísticas más complejas de estados mentales en niños de tercer grado de preescolar.

Preguntas de investigación

Derivado de los objetivos se plantearon las preguntas de investigación, se estableció una pregunta general:

¿Incide el andamiaje docente durante la lectura y discusión de cuentos en torno a los estados mentales de los protagonistas sobre la producción narrativa?

Por otra parte las tres preguntas específicas que se desprendieron de los objetivos específicos fueron:

- a) ¿Incide el andamiaje del docente durante una intervención didáctica sobre lectura y discusión de cuentos en torno a los estados mentales de los protagonistas de los cuentos en la producción de marcas lingüísticas de estados mentales en niños de tercer grado de preescolar ?
- b) ¿Existen diferencias en la cantidad de marcas lingüísticas de términos mentales en la producción narrativa de niños de tercer grado de preescolar antes y después del andamiaje docente durante la lectura y discusión de cuentos dentro del aula en una intervención didáctica en torno a los estados mentales?
- c) ¿Existen diferencias en la complejidad de las marcas lingüísticas de términos mentales presentes en la producción narrativa de niños de tercer grado de preescolar antes y después del andamiaje docente durante la lectura y discusión de cuentos dentro del aula en una intervención didáctica en torno a estados mentales?

Hipótesis

Con base en los antecedentes teóricos abordados en el Capítulo 1, tanto los objetivos como las preguntas que guiaron el presente estudio llevaron a plantear una hipótesis sobre los resultados, la cual establecía que el andamiaje docente durante la lectura y discusión de cuentos dentro del aula en una intervención didáctica en torno a los estados mentales incidiría en la frecuencia y complejidad de las marcas lingüísticas de términos mentales en la producción narrativa de niños de tercer grado de preescolar.

Metodología

A continuación se presentan las decisiones metodológicas de la investigación, entre las que se encuentran el tipo y alcance de la investigación, la población y tipo de muestra, las consideraciones éticas que se tomaron en cuenta, los instrumentos presentados para la recolección de datos y su análisis, así como el procedimiento específico que le dio curso a la presente investigación.

Tipo de investigación.

La presente investigación es de tipo mixta con alcance explicativo, pues analizó si el andamiaje docente durante la lectura y discusión de cuentos mediante una intervención didáctica en torno a los estados mentales logró aumentar el desarrollo y expresión de dichos términos mentales. Para ello se realizó un análisis cuantitativo y cualitativo de los términos que aluden a estados mentales dentro de las narraciones de los niños.

Población y muestra.

La población que se consideró fue la de estudiantes cursaran el tercer grado de preescolar en una institución privada del estado de Querétaro. De inicio se esperaba trabajar con dos grupos cuyo factor diferenciador era recibir o no la intervención didáctica, es decir, un grupo experimental y otro control de 14 alumnos cada uno.

Sin embargo, debido a la pandemia ocasionada por la COVID-19, la muestra final fue de tipo no probabilística, integrada por 14 estudiantes, 8 del sexo masculino y 6 del femenino, quienes integraron un grupo experimental (no se contó con un grupo control). Para la integración de los participantes se utilizó la técnica de conveniencia, y se atendieron los siguientes criterios de inclusión: la edad promedio de los participantes era de 6 años y todos eran hablantes monolingües del español. Además, ninguno contaba con consideraciones diagnósticas que aludieran a un desarrollo atípico del lenguaje.

Consideraciones éticas.

Previo a la recolección de datos, se realizó una reunión en el colegio para informar los detalles de la investigación (voluntaria y sin remuneración económica) así como el tipo de tareas que los estudiantes llevarían a cabo al ser parte de la misma. Como resultado de dicha reunión, tanto las autoridades escolares como los padres o tutores de los niños otorgaron un consentimiento informado de la participación de los alumnos en la investigación. Se asumió que las actividades serían videograbadas y que de ninguna manera se divulgaría ni formaría parte de la investigación el nombre de los estudiantes u otros datos personales que pudiera llevar a su identificación. Además se estableció que el uso de los datos obtenidos sería con un fin únicamente académico y que la participación de los alumnos no los vulneraría ni pondría en riesgo de ninguna manera. El formato de dichos consentimientos puede consultarse en el Apéndice 1.

Procedimiento para la recolección de datos.

La recolección de datos obedeció a tres momentos diferentes. En un primer momento se aplicó un pre-test en el mes de agosto del 2020 mediante una videollamada dentro de la plataforma Zoom. La videollamada se realizó con cada participante de forma individual a quien se solicitó que produjera una narración apoyándose en el libro ilustrado titulado *One frog too many* (Mayer y Mayer, 1975). La duración de las entrevistas era de alrededor de 15 minutos aproximadamente

por lo que no se consideró apropiado molestar a los padres de los participantes para que los llevaran de manera presencial para una sesión tan breve (las clases se llevaban a cabo de manera virtual por la pandemia). En un segundo momento se llevó a cabo la intervención didáctica con una duración de cinco semanas entre los meses de septiembre y octubre del mismo año. Los participantes acudieron, divididos en dos grupos de siete alumnos, a diez sesiones de 40 minutos con una regularidad de dos veces por semana. Una vez terminada la intervención didáctica, en un tercer momento se aplicó el post-test con la misma organización que el pre-test. El procedimiento seguido para la recolección de datos se puede observar en la Figura 1.

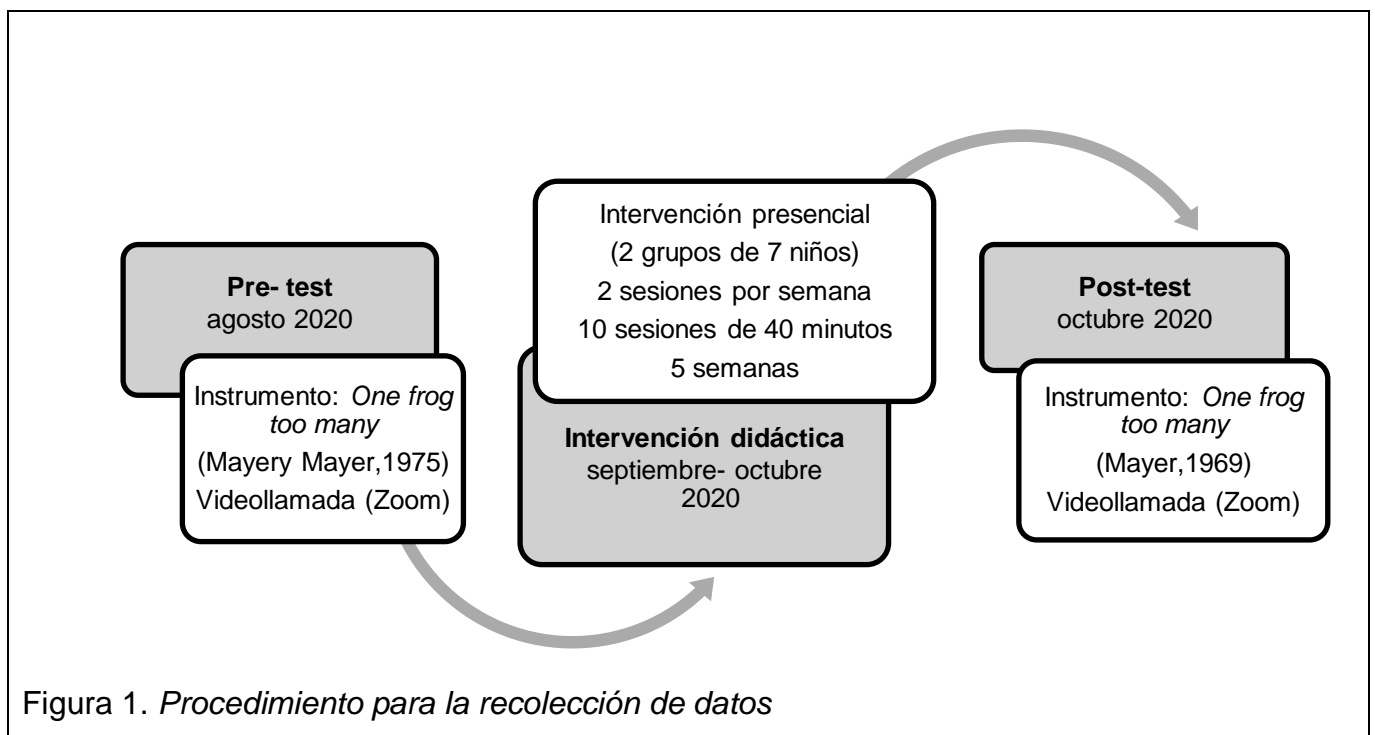


Figura 1. Procedimiento para la recolección de datos

Fuente: Elaboración propia

A continuación se detallan los momentos descritos con anterioridad para la recolección de datos.

Pre-test y post-test.

Al grupo de participantes se le realizó un pre-test (anterior a la intervención) y un post-test (posterior a la intervención) con los cuales se buscó identificar la producción de marcas de estados mentales en las narraciones de los niños previa y posterior a la intervención didáctica para así determinar si las sesiones de lectura y discusión de cuentos habían tenido o no una incidencia en la cantidad y calidad de producciones de términos mentales después de la intervención.

Ambas pruebas (pre-test y post-test) contaron con la misma estructura, pues se le concretó una cita de 30 minutos de duración con los padres de familia para realizar una videollamada por medio de la plataforma Zoom de manera individual; se solicitó a los alumnos que atendieran a la pantalla compartida del investigador y sin recibir ningún tipo de ayuda de sus padres para producir la narración, revisaran un libro con una historia representada sólo con imágenes para después producir una narración por sí mismos con ayuda del libro *One frog too many* (Mayer y Mayer, 1975). Los libros, pertenecientes a la colección ilustrada por Mercer Mayer, han sido utilizados en diversas investigaciones que buscan analizar los estados mentales y sus implicaciones dentro de las producciones narrativas (Alarcón, 2012, 2013, 2104, 2017, 2018; Alvarado, 2017; Fernandez y Melzi, 2008; Marínez, 2013; Montes, 2014). Específicamente se ha utilizado el libro titulado *One frog too many* (Mayer y Mayer, 1975) que cuenta la historia de un niño y sus mascotas: un perro, una tortuga y una rana. Los personajes deben adaptarse a la llegada de una rana bebé quien se convierte en un nuevo miembro de la pandilla. A lo largo de la historia se despliegan las distintas situaciones por las que los miembros del grupo atraviesan como consecuencia de la presencia del nuevo amigo. Las ilustraciones permiten inferir e interpretar las emociones, creencias, las diversas posturas de los personajes sobre un mismo hecho, así como las intenciones o motivaciones que guían sus acciones. El cuento está formado además por varios episodios que generan una complicación y una resolución y que, por tanto, pueden ser plasmadas desde el paisaje de la acción y también desde el paisaje de la conciencia (Bruner,

1986). Por lo anterior, este cuento ilustrado representaba una oportunidad para explorar las marcas de estados mentales en los participantes del estudio. Además, ha sido documentado en múltiples ocasiones como un instrumento adecuado para la obtención de expresiones lingüísticas de estados mentales. Lo anterior se debe a que las imágenes retratan una variedad de experiencias vividas por los personajes que pueden ser relacionadas con estados mentales como sentimientos, emociones, pensamientos, deseos o intenciones (al respecto véase Alarcón, 2012, 2014, 2018; Alvarado, 2017; Martínez, 2013; Maya, 2014; Mendoza y Zárate, 2016; Pérez, 2015). Algunas de las láminas del cuento pueden verse en el Apéndice 2.

Ninguno de los participantes tuvo contacto previo con el instrumento. Durante la obtención de la narración para el pre y el post-test se les pidió que miraran el libro de principio a fin las veces que consideraran necesarias para después producir la narración que otros niños pudieran escuchar. La consigna que se dio a los participantes fue la siguiente: *Quiero que me ayudes a contar un cuento a niños de otra escuela. Mira, primero te voy a mostrar este cuento (se compartió la pantalla) y quiero que mires todos los dibujos con mucha atención desde la primera página hasta la última para que veas de qué se trata y luego me lo puedas contar. Yo te voy a ir mostrándote las hojas y tú me dices cuando pueda cambiarla. Si quieres puedes volver a verlo las veces que tú quieras, yo te lo vuelvo a enseñar desde el principio. (Se mostró el cuento al niño todas las veces que se le solicitó hasta que terminara de verlo). Ahora que ya lo viste, quiero que me ayudes a hacer el cuento. Yo te voy a ayudar a cambiar las hojas de una en una desde el principio hasta el final. Cuando acabes con una hoja me avisas para cambiarla. Usa todas las palabras que puedas porque no podemos llevarle el cuento con los dibujos a los demás niños, sólo van a oír tu voz. Ellos no van a poder ver el cuento, así que se los tienes que contar completito.*

Durante la narración de los niños no se les brindó ayuda conversacional con el fin de que produjeran el relato de la manera más independiente posible. El investigador sólo asentía con la cabeza, hacía expresiones que permitieran

mantener abierto el canal comunicativo y/o repetía la última frase expresada por el participante.

Las sesiones de pre-test y post-test fueron individuales y se grabaron en video y audio para su posterior transcripción y codificación. La totalidad de aplicaciones del pre y post-test se llevó a cabo por parte del mismo investigador y se hizo uso de la misma consigna.

Intervención didáctica.

Los participantes fueron convocados específicamente para formar parte de una intervención didáctica que se estableció con los objetivos del presente estudio y se constituyó de 10 sesiones con una duración aproximada de 40 minutos cada una, en la cual la docente realizó la lectura en voz alta de un libro de cuentos. Debido al establecimiento de la campaña de distanciamiento social motivada por la pandemia (COVID-19) el grupo se dividió en dos subgrupos de 7 niños cada uno. Ambos grupos realizaron la lectura del mismo cuento acompañado por las preguntas establecidas en la planeación. La planeación y la intervención realizada durante las 10 sesiones se llevó a cabo por parte de quien realiza la presente investigación. Las sesiones se llevaron a cabo dentro del mismo salón previamente sanitizado y con suficiente espacio para que los alumnos pudieran respetar la sana distancia, además de que todos se presentaron siempre con cubrebocas.

Las narraciones elegidas fueron parte de la literatura clásica infantil y se realizó una categorización de los cuentos para determinar la calidad de los relatos. Es importante mencionar que las narraciones literarias contaban con una gran variedad de estados mentales, los cuales se categorizaron y abordaron semánticamente, así como con varias perspectivas establecidas por parte de los personajes. Durante la lectura en voz alta se propició el análisis del cuento, se enfatizaron las reflexiones sobre la función evaluativa o el paisaje de la conciencia de la narración mediante una serie de preguntas que así lo posibilitaron. Algunos ejemplos: *¿Qué quería el personaje?*, *¿De qué se dio cuenta?*, *¿Cómo crees que se sentía el personaje?*, *¿Cómo lo sabes?*, *¿Se vale lo que quería hacer el personaje?*,

¿Por qué?, ¿Qué piensan de lo que les sucedió a los personajes?, ¿Por qué creen que los personajes actuaron así?, ¿Por qué piensan que los personajes dijeron eso?.

La intervención didáctica, a diferencia del pre y post test, se realizó de manera grupal y también fue grabada en audio y video.

Criterios para el análisis de datos

A continuación, se detallan los criterios de transcripción y codificación tomados en cuenta para el análisis de las narraciones producidas por los participantes en el pre y post -test.

Transcripción.

De cada participante se obtuvieron dos narraciones (pre-test y post-test) que fueron transcritas en una hoja de cálculo con base en la propuesta de transcripción y análisis de cláusula de Berman y Slobin adaptada por Hess (2003). A cada cláusula le correspondió una celda en la hoja de cálculo. La cláusula se definió, por tanto, como una expresión que contiene un predicado unificado que se refiere a una sola acción, evento, estado o situación. Lo anterior establece que la cláusula contiene un solo verbo conjugado:

y el niño se sorprendió

o un verbo conjugado con un infinitivo, participio o gerundio siempre y cuando represente la misma situación o evento:

el sapo quería matar al otro sapo

le habían montado un espanto

estaban buscando a la rana en todo el lago

Cuando se presentaba un verbo modal conjugado con un complemento se consideró una sola cláusula si se hacía referencia a un mismo evento o situación.

porque el niño quería jugar

En dos casos se separó una cláusula sin verbo conjugado: cuando no había marca de tiempo, persona o número pero se señalaba un evento independiente al de la cláusula anterior como en

al ver

que la rana no era suya

o en caso de elipsis como en

pero la otra rana estaba enojada

pero el niño feliz

Cuando había una cláusula inserta en otra, se transcribieron en líneas distintas como en el siguiente ejemplo:

y la otra rana está triste

la que la empujó al agua

Las únicas cláusulas que se transcribieron fueron las que hacían alusión a la narración. Se normalizó la pronunciación y la gramática; además se eliminaron los inicios en falso, las autocorrecciones, las pausas y onomatopeyas. Éstas últimas no fueron incluidas pues, a pesar de ser consideradas expresiones evaluativas (Betancourt y Montes, 2011; Peterson y McCabe, 1983), la mayor parte de las veces es difícil determinar con claridad si se trata de expresiones de estados mentales.

Codificación.

Posterior a la transcripción se llevó a cabo un proceso de codificación de datos, es decir, se analizaron las transcripciones y codificaron todos los términos que hacían alusión a estados mentales de acuerdo con la definición establecida en el capítulo 1 del presente documento y basada en los siguientes criterios:

- Expresiones que hacían referencia clara y explícita a acciones observables relacionadas con deseos o intenciones. Ejem:

*el niño **regañó** a la rana*

*luego la **buscaron** por todo el río*

*luego el perrito **le intentó***

- Expresiones que hacían referencia clara y explícita a acciones relacionadas con deseos o intenciones. Ejem:

*el sapo **quería morder** a una como que rana
¿oye, te **gustaría hacer un trato**?*

- Expresiones que hacían referencia clara y explícita a sentimientos o emociones. Ejem:

***enojadamente** contestó el niño
el perrito estaba **triste***

- Expresiones que hacían referencia clara y explícita a acciones mentales que no pueden verse o percibirse pues involucran procesos cognitivos. Ejem:

*el niño **se dio cuenta**
como que nadie **sabía**
porque **pensó***

Una vez establecidos los términos mentales en cada narración todos ellos se codificaron primero bajo un criterio semántico. Para el criterio semántico se tomó en cuenta que los estados mentales se han estudiado desde múltiples perspectivas y que existen dificultades para determinar una única definición de los mismos, ya que existe una gran cantidad de expresiones, frases o palabras que pueden referirse a un solo estado mental o una palabra puede tener varios significados. Al respecto, Hall y Nagy (2006) y Fusté-Herrmann y otros (2006) enfatizan en que resulta primordial para cualquier estudio sobre el desarrollo de estados mentales establecer una definición de las categorías que se tomarán en cuenta. En términos generales, los diversos estudios que abordan los estados mentales los han clasificado en las siguientes categorías semánticas: 1) estados cognitivos o cognición; 2) motivaciones, intenciones o deseos, y 3) afectos o emociones y 4) procesos perceptivos en relación a los sentidos y estados fisiológicos (Bretherton y Beeghly,

1982; Fusté-Herrmann et al. 2006; Hall y Nagy, 1987; Mendivelso,2019; Shiro,2008). A pesar de que dichos autores incluyen las cuatro categorías, para la presente investigación no fue tomada en cuenta la categoría de percepciones por medio de los sentidos ni vocabulario que hiciera alusión a procesos fisiológicos pues aunque se reconoce que son estados no observables se considera que no son procesos mentales. Por lo tanto se tomó como referencia la categorización realizada por Alarcón (2012, 2014, 2015, 2018) debido a que consideramos que reúne de una manera clara las tres categorías más recurrentes por los estudios psicolingüísticos previamente mencionadas. Bajo esta propuesta se define que las marcas lingüísticas que aluden a estados mentales pueden establecerse en categorías semánticas con tres posibilidades: 1) **percepciones y cogniciones** que se refieren a procesos psicológicos superiores (Ejem. *pensar, conocer, saber, comprender, recordar*); 2) **sentimientos y emociones** que representan afectos que pueden presentarse como negativos y positivos (Ejem. *enojado, triste, feliz, cansado, sorprendido*); y 3) **deseos e intenciones** que guían y controlan el comportamiento en el nivel mental y enfatizan los anhelos para realizar una acción determinada (Ejem. *querer, desear, decidir, intentar*).

De igual forma, es importante mencionar que las marcas lingüísticas de estados mentales se pueden presentar en diferentes categorías léxico-gramaticales: 1) adjetivos (*bonito, feo, malo, bueno*), 2) adverbios (*mucho, poco, tristemente, mal*), 3) sustantivos (*tristeza, amor, amistad, cariño*) y 4) frase preposicional (*de forma triste, con alegría*), 5) verbos (*pensar, soñar, querer, sentir*). Es por ello que adicionalmente se realizó una clasificación por categoría gramatical. A continuación, se detalla la manera en que se llevó a cabo el análisis de los datos obtenidos.

Análisis de datos.

Para comenzar el análisis cuantitativo del pre y post- test se contabilizó el total de cláusulas narrativas producidas por cada participante, además de la cantidad de cláusulas con términos mentales en cada narración para obtener una proporción. Posteriormente se calculó la frecuencia con la que se presentó cada categoría semántica (deseos e intenciones, sentimientos y emociones, percepciones y cogniciones), así como la proporción de cada categoría en relación con las cláusulas totales producidas. Adicionalmente se calculó la diversidad de términos mentales presentes en cada categoría semántica.

En un segundo momento se llevó a cabo el análisis por categoría gramatical y se contabilizó la frecuencia con la que apareció cada categoría gramatical (sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios y frases preposicionales) en las narraciones; de igual forma se obtuvo la proporción de cada categoría en relación con las cláusulas totales producidas.

Es importante establecer que ambos criterios de análisis (semántico y gramatical) representan dos perspectivas distintas para acercarse a los términos mentales. El criterio semántico se refiere al contenido o significado de los términos mentales, mientras que el criterio gramatical aborda las formas lingüísticas (gramática) de las producciones que aluden a estados mentales. La presente investigación planteó los estados mentales dentro de la intervención didáctica desde una perspectiva principalmente semántica, aunque se analizaron los estados mentales desde un punto de vista gramatical como complemento.

Una vez recopilados los datos se analizaron cuantitativamente por medio de una prueba *T* de *Student* para determinar si había diferencias significativas entre las narraciones del pre-test y post- test. Los resultados de este análisis se describen en el Capítulo 4.

Capítulo 3

Intervención Didáctica para el Desarrollo de Estados Mentales en la Narración

El presente capítulo describe los aspectos metodológicos tomados en cuenta para la aplicación de la intervención didáctica. Por tanto, se incluyen las decisiones que contribuyeron a la elección de los cuentos que se leyeron con los niños durante el periodo de la intervención didáctica en este proyecto. Además se detallan las estrategias empleadas como parte del andamiaje docente y la organización general de la intervención didáctica.

Consideraciones para la Elección de Cuentos

De acuerdo con Colomer (2010), para que una intervención con lectura de cuentos resulte adecuada en el salón de clases es necesario que las aulas cuenten con una organización que resulte estimulante para los lectores y que se realice una apropiada selección de los libros con los que se trabajará. Para dicha elección se deben tomar en cuenta diversos factores al elegir los materiales que se trabajarán en el aula. Por una parte, es muy importante que el maestro seleccione libros que estén más allá de las capacidades de lectura autónoma de los alumnos. Además, conviene que supongan un bagaje cultural y que brinden diversas experiencias literarias, tal como sucede con las obras clásicas de la literatura infantil. Es esencial que el libro le guste al docente y que éste lea los cuentos completos, para buscar una relación con otros que se hayan leído previamente. De manera adicional, es importante que el docente lleve un registro de las obras leídas, que se exhiban los libros en clase y que se tengan al alcance de los niños, pues esto favorece el desarrollo de expectativas en ellos. La formación de lectores y escritores se constituye por medio de materiales de calidad, la cual depende no sólo de lo que éstos comunican sino también de cómo lo comunican, qué uso hacen de la lengua

y si éste posibilita el desarrollo de la creatividad, la crítica y/o argumentación (Hurtado, 2016).

Debido a la gran cantidad de literatura infantil que existe en la actualidad, es necesario establecer criterios que nos permitan determinar cuáles son los libros apropiados para los niños en cierto momento de su desarrollo. Dichos criterios deben llevar a que los libros con los que se trabaje en el aula ofrezcan una experiencia literaria de calidad que les permita a los lectores generar expectativas que los lleven a comparar y apreciar nuevos libros propiciados por los adultos a su alrededor (Colomer, 2010). Así, para la elección de los cuentos literarios que formaron parte de la intervención didáctica de la presente investigación se retomaron tres criterios propuestos por Colomer (2010) para determinar la calidad de los textos narrativos, como se explica a continuación.

a) Presencia de elementos constructivos de la narración: se tomó en cuenta que los cuentos con los que se trabajó utilizaran elementos narrativos para relatar aquello que se desea contar, además de que potenciaran la experiencia literaria de los niños. Por otro lado, en relación con el lenguaje, se buscó que los libros seleccionados respetaran las peculiaridades de la lengua escrita y se alejaran de la lengua oral. Las narraciones literarias suelen ser más complejas con respecto a las orales pues las circunstancias que relatan pueden plantear conflictos sin resolver y múltiples perspectivas de un mismo hecho para lo cual utilizan recursos narrativos. Para evaluar la representatividad de un texto respecto del registro escrito es necesario llevar a cabo un análisis con técnicas lexicográficas para determinar la densidad léxica (Alvarado, García y Jiménez, 2018). La densidad léxica es definida como la proporción de palabras de contenido (sustantivos, verbos y adjetivos) en proporción con el número total de palabras, por lo tanto representa un indicador del incremento del contenido léxico de una producción. (Auza y Chavez, 2013; Alvarado, García y Jimenez, 2018). De acuerdo con Jiménez (2017), la densidad léxica de textos en el registro de la lengua escrita deberá ser mayor al .40 (40%), en tanto que todos aquellos textos con una densidad léxica menor caen en el

registro de la oralidad. Por tanto, los textos elegidos en la presente investigación contaron con una densidad léxica mayor a 0.50 tal como se especifica a continuación: *El zapatero y los duendes* (0.62), *La Bella Durmiente* (0.61), *La Cenicienta* (0.60), *El traje nuevo del emperador* (.57) y *El flautista de Hamelín* (.53). Los cinco cuentos son parte de la serie de cuentos clásicos de la editorial Combel (Vila et al., 2006a; 2006b).

Además, se cuidó que en el texto existiera un equilibrio entre acción y descripción y que el lector tuviera claridad sobre quién habla en función de que cada personaje posee una voz propia y adecuada a sus características. De igual forma se tomaron en cuenta los inicios y finales de las narraciones: el inicio de la historia debía contar con suficiente información para poder imaginar a los personajes e introducir interrogantes que suscitaran una motivación para leer; el final de la historia debía otorgar un sentido retroactivo a toda la narración. Se eligieron desenlaces positivos o finales didácticos tradicionales en cuentos clásicos pues Colomer (2010) resalta que resultan educativos por la experiencia positiva experimentada a través de la literatura. Adicionalmente, se tomó en cuenta que las ilustraciones guardaran relación con el texto y con la finalidad de atraer al lector a una lectura conjunta, que el texto se ubicara en la página izquierda y las imágenes en la derecha. Además, se buscó que las imágenes contribuyeran a crear tensión narrativa en el relato.

b) Adecuación a la competencia lectora: con la finalidad de considerar las particularidades de quien lee, se atendió a la longitud del texto y a la coherencia entre todas las partes del libro. Por ello, se eligieron cuentos que llevaran al niño preescolar a avanzar en los retos que implica la complejidad de ciertos textos pero que también estuvieran a su nivel de comprensión lectora. Con base en lo anterior se seleccionaron textos con enunciaciones simples, voz narrativa externa en tercera persona, desarrollo cronológico lineal, marco espacio-temporal concreto, estructura narrativa simple, colaboración entre texto e imagen (en donde la imagen cuenta con aspectos descriptivos de las acciones y los personajes, lo cual aligera el texto y da la posibilidad de dedicar más tiempo a la valoración y descripción de estados anímicos).

c) *Diversidad de funciones del texto*: fue fundamental tomar en cuenta para quién y para qué se eligió el libro de cuentos. Por ello se consideró el contexto de interés de los niños y se buscaron lecturas que pudieran adecuarse a sus expectativas culturales.

De manera adicional a lo propuesto por Colomer (2010), en el presente trabajo también se consideraron los criterios de selección de materiales que propuestos por Hurtado (2016): que tengan sentido, que no fragmenten la lengua, que propicien la inferencia y predicción, y que respeten los intereses, deseos e individualidad del lector.

Para seguir las recomendaciones de Colomer (2015), debido a que los textos trabajados forman parte de la literatura clásica infantil se monitoreó la calidad de las versiones y sus traducciones, así como la consideración de un adaptador del texto. Se tomó en cuenta que las versiones elegidas mantuvieran el lenguaje literario, que contribuyeran a una experiencia estética y que la historia fuera fiel a los detalles de los elementos principales.

El Andamiaje Docente dentro de la Intervención Didáctica

Como se mencionó en el primer capítulo de la presente investigación, el andamiaje docente dentro de una actividad de lectura en voz alta da pie a la construcción conjunta de significados, alienta las reflexiones sobre los textos, permite expresarlas e invita al diálogo, es decir, fomenta el lenguaje oral. El andamiaje docente durante la lectura posibilita el desarrollo lingüístico y cognitivo de los estudiantes.

Con base en lo establecido hasta ahora y a modo de síntesis, la Tabla 1 muestra algunos ejemplos concretos de andamiaje docente dentro de la intervención didáctica que se llevó a cabo como parte del estudio.

Tabla 1

Estrategias de Andamiaje Docente Llevadas a cabo Durante la Intervención Didáctica

Estrategias de Andamiaje Docente	Ejemplos
<p>Marca segmentos específicos en el texto (antes, durante y después de la lectura) para realizar preguntas puntuales de predicción o inferencia y propiciar reflexión sobre los personajes, los estados mentales, el conflicto, las acciones y la resolución.</p> <p>Procura que los niños aumenten la participación verbal, busca que comenten, hagan preguntas y que discutan entre ellos.</p>	<p><i>Si miran la portada, ¿se imaginan de qué va a tratar el cuento? Fíjense cómo se llama el cuento. ¿Les da alguna pista?</i></p> <p><i>Si las hermanastras sabían que no habían perdido el zapato, ¿por qué creen ustedes que querían probárselo? ¿Qué imágenes o diálogo le mostraron eso?</i></p> <p><i>¿Por qué creen que el zapatero y su esposa se escondieron para saber quién los ayudaba?</i></p> <p><i>¿Por qué dirá aquí que el primer ministro fingió ver la tela?</i></p> <p><i>¿Por qué habrá dicho que sí la veía, si no era cierto? ¿Qué estaba tratando de hacer el primer ministro?</i></p> <p><i>¿Cómo crees que se sienten los papás de los niños cuando ven que el flautista se los lleva?</i></p> <p><i>¿Ustedes que habrían hecho? ¿Le habrían dicho al emperador que no traía nada puesto para que no saliera así a la calle?</i></p> <p><i>Aquí dice que la bruja estaba enojada. ¿Por qué creen que se sentía enojada? ¿Cómo lo supieron? ¿Creen que se vale estar enojada?</i></p> <p><i>Y aparte de enojada ¿creen que sentía otra cosa?</i></p> <p><i>¿Como qué? ¿Cómo se sentirían ustedes si no son invitados a una fiesta?</i></p> <p><i>Su compañero dice que él estaría triste. ¿Están de acuerdo?</i></p> <p><i>¿Cómo se sintió el alcalde al entregarle el oro al flautista?</i></p> <p><i>¿Era lo que él realmente quería? ¿Alguna vez han tenido que hacer algo que no quieren? ¿Y cómo se han sentido?</i></p>
<p>Dirige intervenciones o preguntas y da tiempo para responder a los alumnos en concreto y al grupo en general.</p>	<p><i>-Hoy casi no he escuchado tu voz, Mateo. ¿Tú cómo crees que se siente Cenicienta de ir al baile sin permiso?</i></p> <p><i>¿Qué te dio la pista? ¿Qué opinan los demás de lo que nos dice Mateo?</i></p>
<p>Modela en voz alta sus acciones o procesos mentales al leer.</p>	<p><i>¿Por qué los duendes salían sólo en la noche? ¿Lo hacían a propósito? ¿Qué creen que pensaban los duendes del zapatero? Yo creo que me enojaría mucho de saber que alguien entró a mi casa sin avisarme. ¿Ustedes cómo se sentirían?</i></p> <p><i>A ver, ya me confundí. ¿Por qué será que aquí dice que los sastres simulaban? ¿Eso que querrá decir? ¿A qué me suena? ¿Ustedes saben que significa?</i></p>

Modela las acciones, extiende y verifica las participaciones de los alumnos.	<p><i>¿Se acuerdan que comentamos antes que el emperador es muy presumido? ¿Será que él veía las cosas diferente porque era presumido?</i></p> <p><i>A ver, ya no entendí. Si Cenicienta estaba triste, ¿por qué las hermanastras se reían?</i></p> <p><i>¿Quién está de acuerdo con lo que dice su compañero y quién no? ¿Por qué?</i></p>
Apoya al dar opciones o pistas no verbales	<p><i>¿Por qué el cliente del zapatero le dio dinero extra al zapatero? ¿Lo hizo a propósito? ¿O se equivocó? ¿Eso qué quiere decir?</i></p>
Modela una situación placentera, afectuosa y relajada además de mantener contacto visual con los alumnos.	<p><i>Yo me siento muy contenta de leer con ustedes.</i></p> <p><i>A mí me encanta leer y saber qué pasa con los personajes.</i></p> <p><i>El libro puede hacernos tener muchas ideas, y aquí todos podemos decir lo que pensamos o cómo nos hace sentir lo que leemos.</i></p>

Además, la Tabla 2 muestra algunas de las preguntas planteadas durante las sesiones de trabajo. Las intervenciones se consideran como andamiaje docente debido a que todas ellas condujeron a conversaciones que posibilitaron el diálogo y reflexión grupal sobre los estados mentales de los personajes de los cuentos.

Tabla 2

Ejemplos de Estrategias de Andamiaje Docente Llevadas a cabo Durante Cada Sesión de la Intervención Didáctica

Sesión/ Cuento	Estrategias de andamiaje docente
1 / La Bella Durmiente	<p><i>¿Por qué la bruja sí va a la fiesta aunque no la hayan invitado? ¿Creen que quiera hacer algo? ¿Por qué?</i></p> <p><i>¿Qué intenta hacer la bruja al maldecir a la princesa? ¿Qué quiere? ¿Por qué lo hace?</i></p> <p><i>¿Qué quieren las otras hadas? ¿Cómo lo saben?</i></p> <p><i>¿Por qué la última hada hace ese hechizo? ¿Cuál es su intención? ¿Qué quiere con eso? ¿Creen que lo vaya a lograr? ¿Por qué?</i></p> <p><i>¿Por qué la bruja quiso dañar a la princesa? ¿Por qué no a los reyes?</i></p>

2 / La Bella Durmiente	<p>¿Por qué el papá de la princesa quiere quemar todos los husos? ¿Qué gana con eso?</p> <p>¿Por qué la princesa decidió tomar el huso? ¿Qué quería hacer?</p> <p>¿Qué habrá sentido la princesa cuando se pinchó el dedo? ¿Alguna vez se han pinchado el dedo por accidente? ¿Y eso cómo les hizo sentir?</p> <p>Una vez que la princesa se pinchó el dedo, ¿cómo se sienten los papás de la princesa?</p> <p>¿Que habrán sentido los papás de la princesa al ver que pasaban los años y no despertaba?</p> <p>¿Qué habrá sentido el príncipe cuando vio a la bella durmiente? ¿Y cómo saben?</p> <p>¿Qué creen que sintió la princesa cuando el príncipe la besó? ¿Se acuerdan que estaba dormida?</p>
3 / El traje nuevo del emperador	<p>A ver ya no entendí, si nadie ve la tela, ¿ellos pensaban que la tela era real? ¿Ustedes creen que era real?</p> <p>¿Entonces por qué ellos dicen que sí es real?</p> <p>¿Qué creen que piensa el emperador sobre la tela? ¿Y lo que piensa es verdad? ¿Entonces por qué lo piensa si no es verdad?</p> <p>¿Ustedes creen que el emperador sabía que la tela no existía? ¿Por qué seguía dándoles dinero a los sastres?</p> <p>¿Qué creen que quería el emperador que los sastres pensaran de él? ¿Por qué dicen eso?</p> <p>Nadie veía la tela y no le decían al emperador. ¿Por qué?</p> <p>¿Ustedes qué hubieran hecho?</p>
4 / El flautista de Hamelín	<p>¿Por qué se habrá ofrecido el flautista a deshacerse de las ratas? ¿Qué quería? ¿Por qué decidió sí ayudarlo al alcalde?</p> <p>¿Por qué no hizo sonar su flauta antes, si la gente estaba desesperada?</p> <p>¿Por qué creen que las ratas seguían la música? ¿Por qué sólo ellas?</p> <p>¿Por qué el flautista decidió usar la flauta y no otro método como poner veneno o matar a balazos a las ratas? ¿Cuál era su intención al usar la música?</p> <p>Si el flautista hizo lo que el alcalde quería, ¿por qué el alcalde no le dio el oro que había prometido?</p>
5 / La Cenicienta	<p>¿Cómo crees que se siente Cenicienta de ir al baile sin permiso?</p> <p>¿Qué sintió el príncipe cuando vio a Cenicienta en el baile?</p> <p>¿Cómo creen que se siente Cenicienta de bailar con el príncipe?</p> <p>¿Por qué el príncipe no quería bailar con nadie más?</p> <p>¿Cómo se habrá sentido el príncipe cuando Cenicienta se fue corriendo del baile?</p>

- 6 / *El zapatero y los duendes*
- ¿Cómo descubrieron a los ayudantes?*
 - ¿Por qué el zapatero y su esposa se escondieron para saber quién los ayudaba?*
 - ¿Por qué crees que los duendes no querían que los vieran el zapatero y su esposa? ¿Por qué no querían que los descubrieran?*
 - ¿Cómo se les ocurrió a los duendes terminar los zapatos?*
 - ¿Cómo supieron los duendes que el zapatero necesitaba ayuda? ¿Lo conocían?*
- 7 / *El traje nuevo del emperador*
- ¿Por qué nadie le decía la verdad al emperador? ¿Por qué inventaban que la tela existía?*
 - ¿Por qué el emperador se animó a salir sin ropa? ¿Qué esperaba que todos vieran? ¿Qué veía la gente en realidad?*
 - ¿Ustedes que habrían hecho? ¿Le habrían dicho que no traía nada puesto?*
 - ¿Por qué creen que la niña esté gritando que el emperador no tiene ropa?*
 - ¿Por qué habrá sido ella la única que decidió decir lo que veía?*
- 8 / *El flautista de Hamelín*
- ¿Qué estará sintiendo el alcalde cuando la gente del pueblo fue a verlo?*
 - Aquí dice que el alcalde estaba avergonzado: ¿Por qué creen que se sentía así?*
 - ¿Cómo se sintió el alcalde al entregarle el oro al flautista?*
 - ¿Era lo que él realmente quería?*
 - ¿Alguna vez han tenido que hacer algo que no quieren? ¿Y cómo se han sentido?*
 - Al final del cuento, ¿cómo les parece que se sentía el flautista? ¿Cómo lo supiste?*
- 9 / *La Cenicienta*
- ¿Cómo supo Cenicienta que tenía que volver a casa?*
 - Cenicienta no se dio cuenta de que perdió su zapato. ¿Por qué crees que no notó que estaba descalza?*
 - ¿Por qué supuso el príncipe que el zapato que encontró era el de Cenicienta?*
 - ¿Por qué el príncipe no recordaba a Cenicienta si bailó con ella toda la noche?*
 - ¿Qué entendió el príncipe cuando a ninguna mujer le quedó el zapato de cristal?*
 - ¿Por qué al príncipe se le ocurrió ese plan?*
- 10 / *El zapatero y los duendes*
- ¿Qué creen que quería hacer el zapatero con los zapatos del hombre rico? ¿Por qué se tomó tanto tiempo en arreglarlos? ¿Qué estará sintiendo el zapatero al ver su trabajo terminado? Acuérdense que él no lo hizo.*
 - ¿Por qué el zapatero habrá vendido los zapatos si él no los hizo? ¿Qué estaba haciendo el zapatero con su cliente?*
 - ¿Por qué el zapatero no le dice la verdad al cliente? ¿Le podrá decir al cliente quién hizo los zapatos? ¿Por qué?*

Para consultar todas las intervenciones que se realizaron en cada sesión véase el Apéndice 3.

Organización General de la Intervención Didáctica

A continuación, se detallan los objetivos de cada sesión de la intervención didáctica así como la estructura con la que se llevó a cabo. La secuencia didáctica se enfocó en la producción por parte de niños de tercer grado de preescolar de recursos lingüísticos evaluativos que aludan a los estados mentales de los personajes en cinco cuentos de literatura clásica infantil.

Según Alarcón (2015), las marcas lingüísticas que aluden a estados mentales pueden establecerse en categorías semánticas con tres posibilidades: 1) percepciones y cogniciones (Ejem. *pensar, conocer, saber, comprender, recordar*), 2) sentimientos y emociones (Ejem. *enojado, triste, feliz, cansado, sorprendido*), 3) deseos e intenciones (Ejem. *querer, desear, decidir, intentar*).

Algunos estudios (Alarcón, 2012, 2014, 2018; Budwig, 2002; Muhinyi et al, 2019; Pérez y Jackson-Maldonado, 2018; Romero y Gómez, 2013; Suzuki y Nomura, 2020; Zuccalá y Sandbank, 2018, entre otros) han analizado y señalado el desarrollo de estados mentales durante la narración de los niños. Concluyen que los estados mentales aparecen en el lenguaje infantil gracias a las interacciones que se establecen entre adultos y niños, así como entre los niños y sus pares. Al tomar en cuenta la categorización semántica de Alarcón (2012, 2014, 2015, 2018), se ha observado que los estados mentales que producen primero los niños son del tipo de deseos e intenciones seguidos de los sentimientos y emociones para concluir con los de percepciones y cogniciones.

Adicionalmente, es importante mencionar que las marcas lingüísticas de estados mentales se pueden presentar en diferentes categorías lexicogramaticales: 1) Adjetivos (*bonito, feo, malo, bueno*), 2) Adverbios (*mucho, poco, tristemente, mal*), 3) Sustantivos (*tristeza, amor amistad, cariño*), 4) Frases

preposicionales (*con alegría, de forma triste*), 5) Verbos (*pensar, soñar, querer, sentir*).

De manera general se estableció un objetivo central para la intervención didáctica: se esperaba lograr que los estudiantes reconocieran y expresaran estados mentales desde el punto de vista semántico de los términos (deseos, motivaciones, emociones, sentimientos, creencias y/o pensamientos) de los personajes de un cuento clásico infantil.

Se establecieron tres propósitos didácticos de acuerdo con el nivel de complejidad de los estados mentales que se abordaron. Se buscó que los alumnos reflexionaran y discutieran sobre los cuentos y pudieran reconocer y producir marcas lingüísticas que aluden a **estados mentales de deseos e intenciones** (ej. querer, desear, decidir, intentar), también sobre **estados mentales de sentimientos y emociones** (ej. feliz, triste, enojado, preocupado, etc.) y por último en torno a **estados mentales de percepciones y cogniciones** (ej. pensar, conocer, saber, comprender, recordar)

Cada una de las tres categorías de estados mentales se trabajaron en tres sesiones para reflexionar sobre un cuento distinto y en la sesión 10 se retomaron todos para hacer énfasis en aquellos que habían representado mayor reto para los alumnos en las sesiones anteriores. Retomar las categorías en más de una sesión permitió que los niños pudieran establecer reflexiones apoyadas en las sesiones previas. La Tabla 2 muestra los textos elegidos para cada sesión, así como la categoría semántica de los estados mentales abordados. Adicionalmente se esclarecen los estados mentales explícitos en cada cuento y los que se integraron como parte de la intervención para retomar en la discusión de grupo. Los términos añadidos resultaron de un análisis previo de cada cuento, además de retomarse el vocabulario evaluativo empleado en las narraciones personales de niños y niñas de 6, 9 y 12 años (Hess, 2003).

Tabla 3*Organización de la Intervención Didáctica por Sesiones*

Sesión/Cuento	Categoría de Estados Mentales Trabajados	Estados Mentales Explícitos en el Cuento	Estados Mentales Incluidos Durante la Discusión Grupal
1 / <i>La Bella Durmiente</i>	Deseos e intenciones	<i>conceder, maldecir, ordenar, pedir, resistir</i>	<i>aceptar, dañar, decidir, desear, hechizar, intentar, querer</i>
2 / <i>La Bella Durmiente</i>	Sentimientos y emociones	<i>amor, enojarse, felices</i>	<i>asustado, confundido, decepcionado, desilusionado, enamorado, enojado, entusiasmado, ilusionado, preocupado, triste</i>
3 / <i>El traje nuevo del emperador</i>	Cognición	<i>simular</i>	<i>creer, darse cuenta, descubrir, imaginar, pensar, saber, suponer</i>
4 / <i>El flautista de Hamelín</i>	Deseos e intenciones	<i>cumplir, dar, dar una lección, haber que hacer, intentar, lo prometido, promesa, prometer</i>	<i>a propósito, convencer, cumplir metas, deber hacer, decidir, esperar, intentar, lograr, planear, poder hacer, querer, querer ayudar</i>
5 / <i>La Cenicienta</i>	Sentimientos y emociones	<i>llorar, reír</i>	<i>aliviado, angustiado, asustado, celoso, confundido, emocionado, enamorado, enojado, envidioso, impresionado, maravillado, sorprendido, triste</i>
6 / <i>El zapatero y los duendes</i>	Cognición	<i>descubrir, pensar, preguntar</i>	<i>conocer, darse cuenta, imaginar, recordar, saber, sospechar, suponer</i>

7 / <i>El traje nuevo del emperador</i>	Deseos e intenciones	<i>atreverse, ayudar, buscar, estafar, fingir, pedir, simular, tomar el pelo</i>	<i>a propósito, animar, decidir, engañar, esperar, extrañar, fingir, intentar, inventar, mentir, necesitar, planear, querer, tratar de hacer</i>
8 / <i>El flautista de Hamelín</i>	Sentimientos y emociones	<i>alegría, avergonzado, costarle algo, enfadado, hechizado, horrorizado, pesadilla, sufrir, tranquilidad</i>	<i>angustiado, ansioso, asustado, desesperado, enojado, entusiasmado, frustrado, nervioso, preocupado, sorprendido, tranquilo, triste</i>
9 / <i>La Cenicienta</i>	Cognición	<i>olvidar, pensar, reconocer</i>	<i>conocer, creer, darse cuenta, descubrir, entender, pensar, recordar, saber, ocurrírsele, suponer</i>
10 / <i>El zapatero y los duendes</i>	Deseos e intenciones Sentimientos y emociones Cognición	<i>acordar, alegría, ayudar, agradecido, cansado, contento, convertir, decidir, descubrir, disponer, encontrar, esconder, pensar, preguntar, querer, satisfecho, vigilar</i>	<i>a propósito, avergonzado, confundido, decepcionado, decidir, inventar, reflexionar, suponer</i>

Capítulo 4

Resultados

El presente capítulo muestra los resultados obtenidos del análisis de las narraciones de los participantes obtenidas antes y después de la intervención didáctica (pre- y post-test). En un primer momento se describen los resultados generales sobre las narraciones; más adelante, se detalla el análisis semántico de las expresiones de estados mentales y por último se incluyen los resultados del análisis gramatical.

Resultados Generales sobre las Narraciones

De inicio se realizó una cuantificación de la cantidad de cláusulas narrativas presente en el pre- y post- test con la intención averiguar si había o no un cambio en la cantidad de cláusulas presentes en ambos momentos. Los resultados de este análisis se observan en la Figura 2.

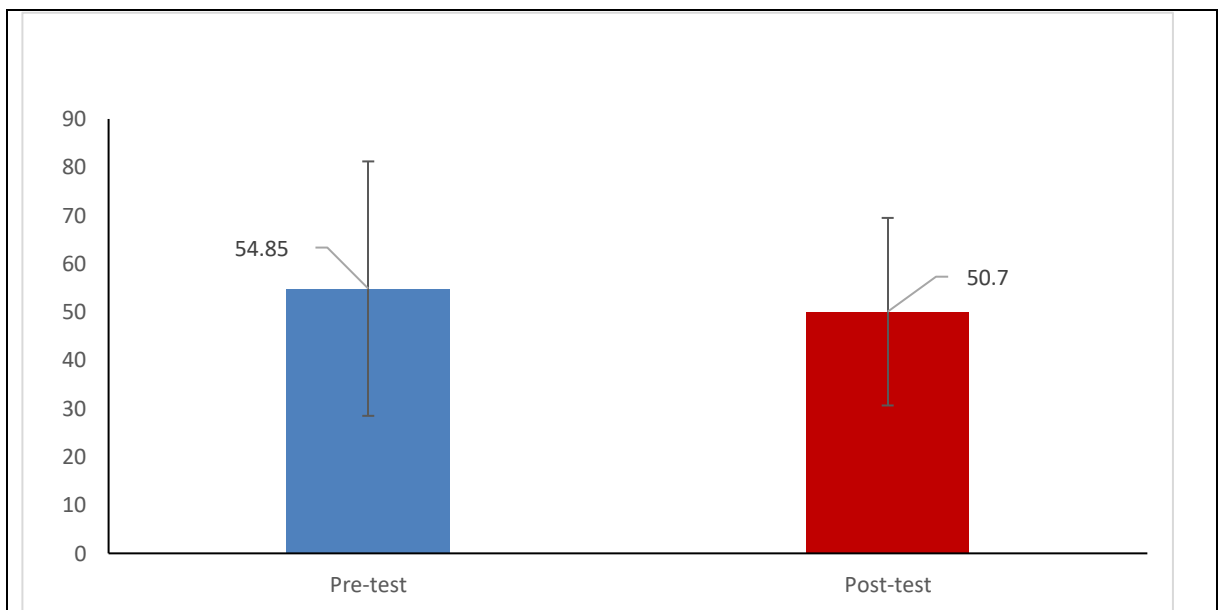
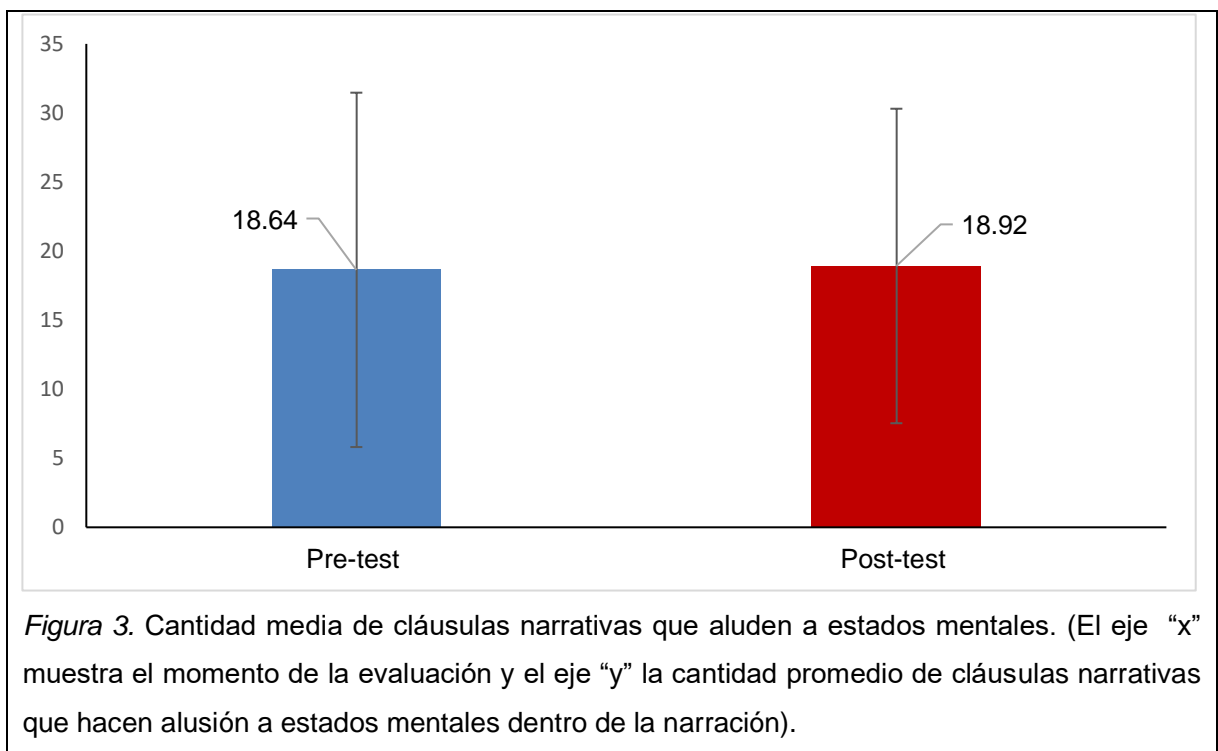


Figura 2. Cantidad media de cláusulas narrativas presentes en el pre- y el post-test. (El eje “x” muestra el momento de la evaluación y el eje “y” la cantidad de cláusulas narrativas presentes en ambos momentos).

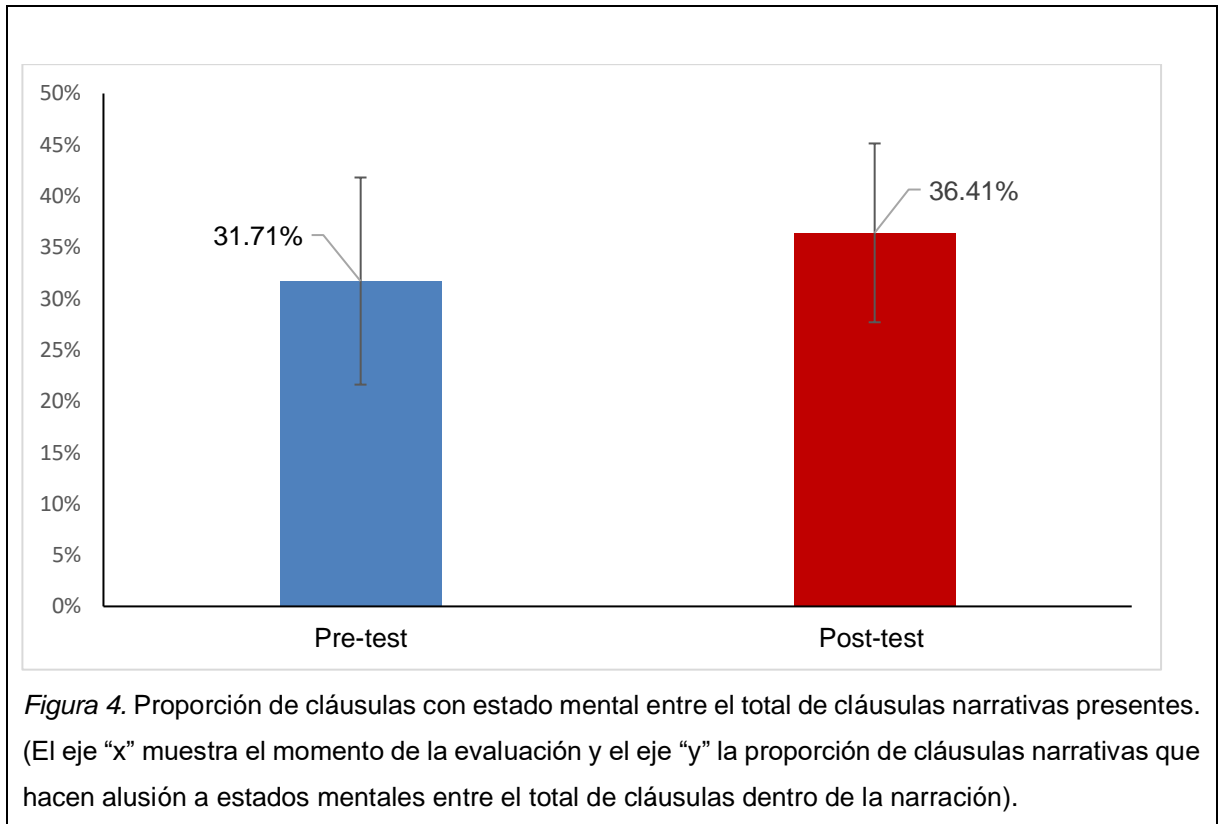
Tal como se aprecia en la Figura 2, mientras que el pre-test arroja una media de 54.85 cláusulas, el post-test muestra una media de 50.07. Para verificar si la diferencia en la cantidad de cláusulas entre pre y post-test era estadísticamente significativa se corrió una prueba *T de Student*, la cual mostró que no fue así ($t = .770$, g.l.=13, $p = .455$).

A continuación, se realizó un conteo de la cantidad media de cláusulas que hacían alusión a algún estado mental por narración tanto para el pre-test como para el post-test. El resultado de dicho análisis puede observarse en la Figura 3.



La Figura 3 muestra una mínima variación en la cantidad de cláusulas de estados mentales entre ambos momentos (pre-test 18.64, post-test 18.92). Un análisis estadístico mediante una prueba *T de Student* corroboró que la diferencia en la cantidad de cláusulas que hacían alusión a estados mentales entre pre y post-test tampoco resultó significativa ($t = -.109$, g.l.=13, $p = .915$).

A continuación, se procedió a obtener la proporción de las cláusulas que aludían a estados mentales entre el total de cláusulas presentes en la narración en el pre-test y post-test. La Figura 4 muestra los resultados de dicho análisis.



Como puede observarse en la Figura 4, en el pre-test la media de la proporción resultó de 31.71% en contraste con la media del post-test con un valor del 36.41%. Una prueba mediante una *T de Student* arrojó que no existía una diferencia significativa entre ambos momentos a favor del post-test ($t = -1.898$, g.l.=13, $p = .080$).

Resultados de la Expresión de Estados Mentales por Categoría Semántica

En un segundo momento se procedió a realizar un análisis de las cláusulas que incluían estados mentales en las narraciones de los participantes en el pre y post-test, se tomó en cuenta la categorización semántica descrita en el Capítulo 2 (deseos e intenciones, sentimientos y emociones, y percepciones y cogniciones). La Figura 5 muestra el resultado de dicho análisis.

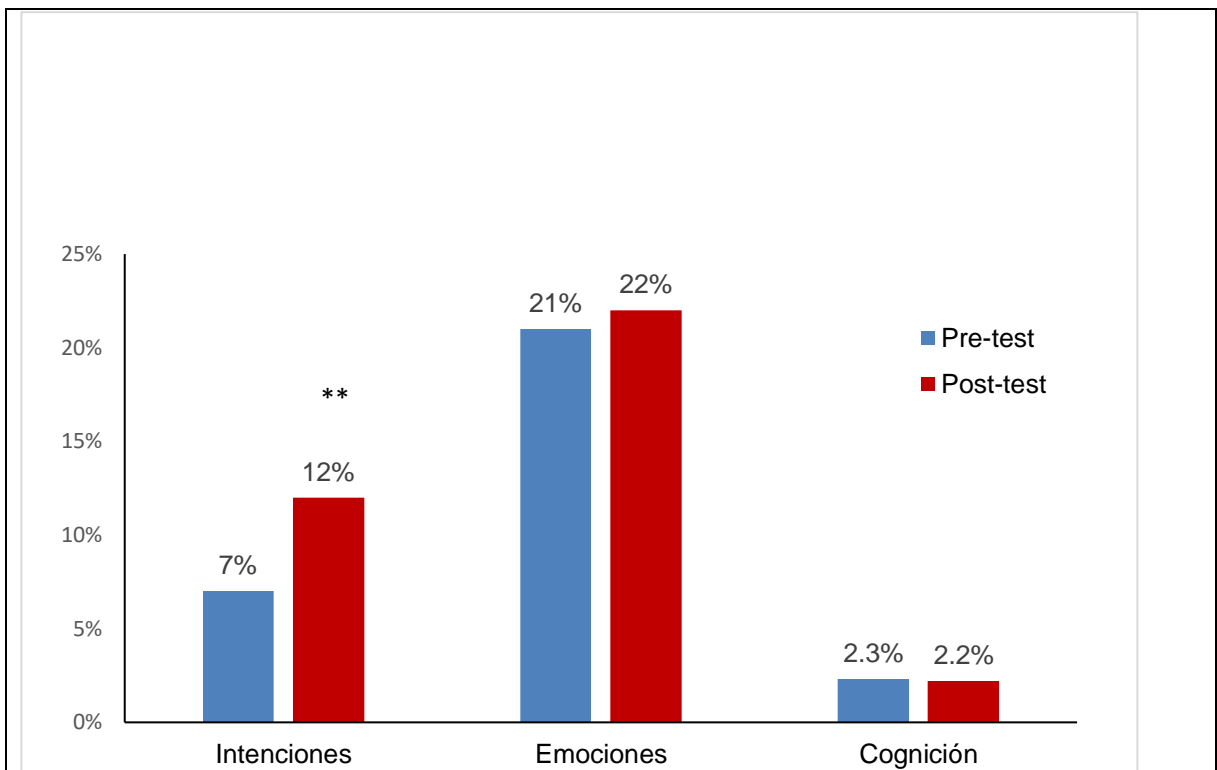


Figura 5. Proporción de cláusulas con estados mentales por categoría semántica entre el total de cláusulas narrativas para el pre- y post-test. (El eje "x" muestra las categoría semánticas y el eje "y" muestra la proporción de cláusulas de estados mentales entre el total de cláusulas).

Tal como se observa en la Figura 5, el tipo de estado mental que se presenta con mayor frecuencia en proporción con el total de cláusulas, dentro de las narraciones es el de *sentimientos y emociones* seguido del de *deseos e intenciones*; por su parte la categoría semántica menos frecuente fue la de *percepciones y cogniciones*. Además, la Figura 5 muestra que la única categoría semántica que presenta

cambios entre el pre-test y el post-test fue la de *deseos e intenciones*. Una prueba estadística mediante una *T de Student* mostró que dicha diferencia fue estadísticamente significativa ($t = -3.803$, g.l.=13, $p = .002$).

Con la intención de complementar los datos obtenidos en el análisis cuantitativo en relación con las categorías semánticas, se llevó a cabo un análisis de corte cualitativo para determinar si la variedad de estados mentales producidos por los participantes dentro de las narraciones variaba entre pre y post-test. Al respecto véase la Tabla 4.

Tabla 5

Variedad de Estados Mentales Presentes en las Narraciones del Pre-test y Post-test

Categoría Semántica	Pre-Test	Post-Test
Intenciones	<i>atreverse</i> <i>buscar (18)</i> <i>castigar</i> <i>cuidar</i> <i>esperar (deseo)</i> <i>hacer algo malo</i> <i>hacer que + verbo</i> <i>ir a + verbo (4)</i> <i>mirar mal a alguien</i> <i>montar un espanto</i> <i>querer + verbo (14)</i> <i>regañar (7)</i> <i>respetar (2)</i> <i>para ver si</i> <i>para que (2)</i> <i>tratar mal (3)</i> <i>vigilar</i> <i>vengarse (2)</i>	<i>avisar</i> <i>burlarse</i> <i>buscar (17)</i> <i>castigar (2)</i> <i>cuidar</i> <i>discutir</i> <i>enseñar la lengua</i> <i>escupir</i> <i>hacer cosas malas (3)</i> <i>hacer daño (2)</i> <i>hacer travesuras</i> <i>hacerle caras a alguien</i> <i>hacerse amigo</i> <i>intentar</i> <i>ir a + verbo (5)</i> <i>lastimar</i> <i>molestar</i> <i>para + verbo</i> <i>para que (4)</i> <i>quedarse para algo</i> <i>querer + verbo (15)</i> <i>regañar (11)</i> <i>ser malo con alguien</i> <i>tener cara de maloso</i> <i>tratar de</i> <i>vigilar</i> <i>agradarle</i> <i>asustado</i>
Emociones	<i>amar (3)</i> <i>asustarse (2)</i>	

calmarse
contento (4)
enfadado
enfadarse
enfurecerse
emoción
emocionado
enojado (26)
enojarse (23)
espantarse
espanto
estar de mal humor
extrañar
feliz (27)
friquearse
gustarle
llorar (9)
preocuparse (6)
querer (3)
sentirse (3)
sorprenderse (10)
sorprendido (4)
triste (23)

asustarse (2)
cansado
contento (5)
darle gracia
emoción
emocionado
enojadamente (3)
enojado (27)
enojarse (11)
espantado (4)
espantarse
extrañar
favorito (2)
feliz (36)
furioso (2)
gustarle (4)
llorar (9)
miedo (3)
molestarse
odiar
pérdida
querer (2)
quererse
sentirse (3)
serio (2)
sorprenderse (4)
sorprendidamente
sorprendido (7)
sorpresa (2)
tensamente
triste (27)

Cognición

aprender (2)
creer (4)
comprender
darse cuenta (6)
decidir (2)
hablar consigo mismo
ocurrírsele (2)
tonto (4)
saber (2)
significar

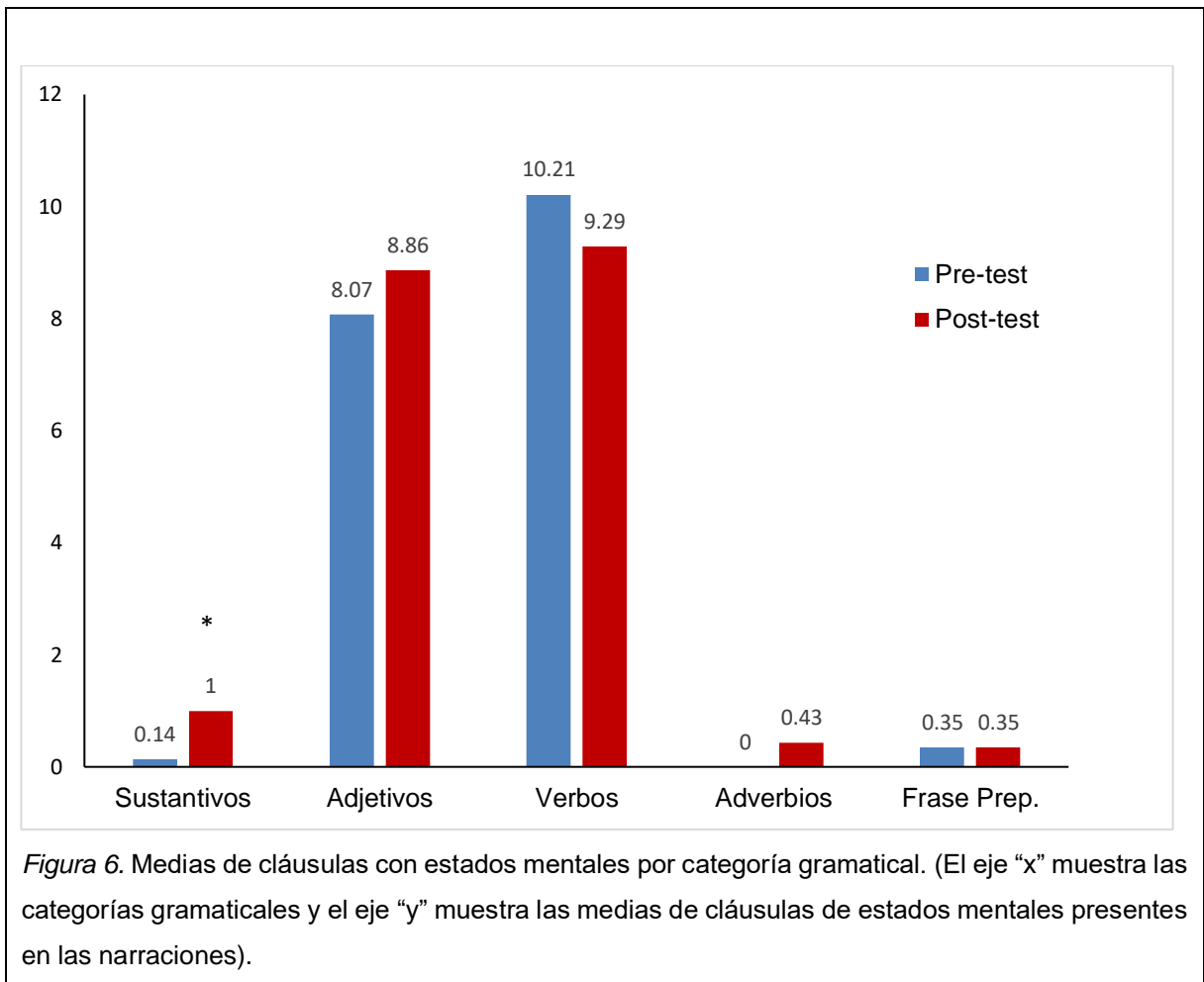
conocer
creer
darse cuenta (8)
decidir
distraído
hacer caso
ocurrírsele (2)
pensar
preguntarse
saber (2)

Tal como puede observarse en la tabla, tanto en la categoría de *deseos e intenciones* como en la de *sentimientos y emociones* la variedad de estados mentales aumentó entre pre y post-test, aunque no se observaron diferencias estadísticamente significativas en la variedad para ninguna de las dos categorías.

Por otro lado, los estados mentales de *percepciones* y *cogniciones* permanecieron con menos alteraciones entre ambos momentos.

Resultados de la Expresión de Estados Mentales por Categoría Gramatical

Por último, y a manera de complemento, se llevó a cabo un análisis adicional de las cláusulas con términos mentales producidas en el pre y post-test de acuerdo con un criterio gramatical (sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios y frases preposicionales dentro de las narraciones del pre y post-test. Se contabilizaron las cláusulas de cada categoría y se obtuvieron las medias, las cuales se muestran a continuación en la Figura 6.



Como se observa en la Figura 6 las categorías que se presentaron con mayor frecuencia en las narraciones tanto en el pre-test como en el post-test fueron las de los verbos y los adjetivos; mientras que los sustantivos, adverbios y frases preposicionales se produjeron en menor grado. De manera adicional, se observa que las categorías de los sustantivos, adjetivos y adverbios mostraron un incremento en el post-test; mientras que los verbos registraron una disminución. No obstante, un análisis estadístico mediante una *T de Student* mostró que la única diferencia estadísticamente significativa fue en la categoría de los sustantivos a favor del post-test ($t = -2.482$, g.l. = 13, $p = .028$).

Por último se obtuvo el porcentaje de las cláusulas con EM por categoría gramatical entre todas las cláusulas que hacían alusión a estados mentales durante el pre-test y post-test, lo anterior con la intención de determinar si dicho porcentaje había cambiado entre ambos momentos. Un análisis estadístico establecido por la prueba *T de Student* mostró diferencias significativas en la categoría de sustantivos, en favor del post-test, mientras que la categoría de verbos reflejó una disminución estadísticamente significativa entre el pre-test y el post-test. En la Figura 7 se muestran los resultados antes mencionados.

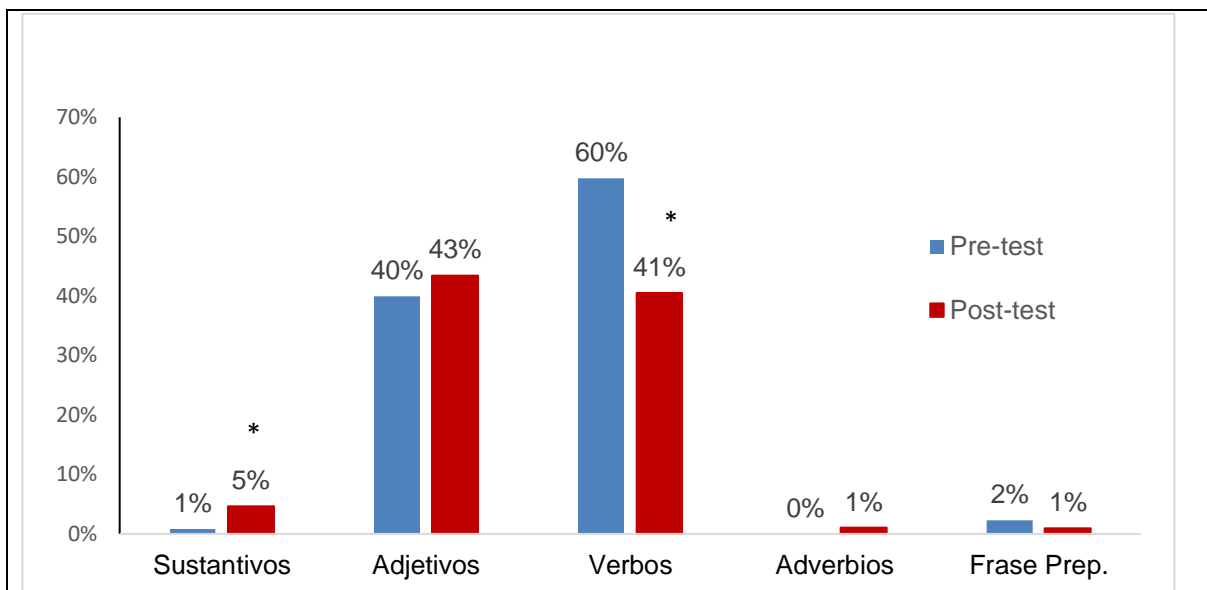


Figura 7. Proporción de cláusulas de estado mental entre el total de cláusulas de estados mentales presentes en las narraciones. (El eje “x” muestra las categorías gramaticales y el eje “y” la proporción de cláusulas con estado mental entre el total de cláusulas de estados mentales).

Tal como se muestra en la figura anterior, los resultados arrojados por la prueba estadística muestran que la proporción de sustantivos entre el total de cláusulas de estados mentales se produjeron significativamente con más frecuencia en el momento posterior a la intervención didáctica ($t=-2.487$, $g.l.=13$, $p=.027$). Además, la categoría de los verbos tuvo una disminución estadísticamente significativa en el post-test ($t=2.749$, $g.l.=13$, $p=.017$).

Capítulo 5

Reflexiones Finales

Quienes desde edades iniciales participan en los escenarios cotidianos de co-construcción narrativa, como la lectura en voz alta de cuentos, tendrán posibilidades de desarrollo lingüístico, cognitivo, afectivo y social (Barton, 2007; Miller, 2006; de Villiers y de Villiers, 2014). Lo anterior se debe a que, tal como se estableció en el primer capítulo de la presente investigación, la narración representa una herramienta para la adquisición lingüística y el desarrollo de estados mentales (Barriga, 2014; Hess y Auza, 2013; Miller, 2006; Ochs y Schieffelin, 1989; Shiro, 2008).

Las narraciones, según Bruner (1986), se estructuran en un paisaje de la acción, que se refiere a la serie de eventos concatenados en un tiempo y lugar determinado, y uno de la conciencia, que representa los estados mentales de los personajes o del propio narrador. Para que los niños establezcan el paisaje de la acción y el de la conciencia como distintos y simultáneos en una narrativa es necesario que asuman que las creencias, intenciones y sentimientos que motivan las acciones de los personajes son distintos de los propios (Astington, 1990; González, 2015; Miller, 2006; Montes, 2014; Shiro, 2008; Solé, 2014). Por otro lado, una manera de evaluar si un individuo ha desarrollado la capacidad de observar los estados mentales es la de acercarse a su discurso espontáneo para ver si aparecen palabras que puedan referirse a las creencias, deseos o intenciones propias o de otros (Baron-Cohen, 1990; Miller, 2014; de Villiers, 2007; de Villiers y de Villiers, 2014). Al respecto, Alarcón (2015) concluye que los primeros estados mentales que producen primero los niños son del tipo de deseos e intenciones seguidos de los sentimientos y emociones, mientras que los más tardíos son los de percepciones y cogniciones.

Una de los escenarios de interacción social que contribuye a la discusión de estados mentales es la lectura en voz alta de narraciones dentro del aula, pues ésta

se convierte en un espacio que permite la expresión y reflexión sobre los estados mentales propios y ajenos, además de fomentar la construcción de nuevos significados por medio de la lengua escrita (Colomer, 2015; Flavell, 2004; Muhinyi et. al, 2019; de Villiers y de Villiers, 2014; Wellman, 2011)

Por lo tanto, el aula escolar adquiere una gran relevancia en la promoción de ambientes que acerquen a las y los estudiantes a la lectura. No debe olvidarse que todo aquel que ingresa a la escuela lo hace con un bagaje literario distinto y una diversidad de experiencias previas en torno a la co-construcción narrativa. En ese sentido, una de las funciones necesarias de la escuela, tal como lo plantea Lerner (2001), es crear una comunidad de lectores que acudan a los textos para conocer otras formas de vida, puedan identificarse con autores y sus personajes o incluso distanciarse de ellos.

Durante la lectura de narraciones en voz alta es fundamental el papel del docente y el andamiaje que éste proporciona, pues durante la interacción comunicativa mediante las narraciones el adulto moldea y guía, siempre desde sus propias posturas, la producción de expresiones evaluativas (Berko y Melzi, 1997; González, 2015; Hess, 2010; Hess y Auza, 2013; Quasthoff, 1997). En un espacio escolar, las intervenciones deberán apuntar a generar inferencias, predicciones y preguntas que les permitan a los niños considerar los estados mentales de los personajes. El docente que realiza preguntas abiertas, recurre a la repetición y extensión de lo dicho por el alumno, implementa el modelaje en voz alta de las acciones de los alumnos o las propias y es propenso a describir procesos mentales y a verbalizarlos, contribuye a que los alumnos puedan hacerlo cada vez de manera más autónoma (Treviño, Romo y Godoy, 2017; Romero, 2017; Vernon y Alvarado, 2014).

Con base en los supuestos anteriores el objetivo de esta investigación fue analizar si el andamiaje proporcionado por el docente mediante la lectura y discusión de cuentos dentro del aula en una intervención didáctica en torno a los estados mentales de los protagonistas de los cuentos incide en la producción de marcas lingüísticas de estados mentales en niños de tercer grado de preescolar.

Para ello se llevaron a cabo un pre y post-test para recolectar las narraciones producidas por los participantes ante el libro de cuentos ilustrado *One Frog Too Many* (Mayer y Mayer, 1975). Entre ambos momentos se realizó una intervención didáctica de diez sesiones en un periodo de cinco semanas, donde se leyeron y discutieron cinco cuentos de literatura clásica infantil.

El análisis de los datos obtenidos en el pre y post-test permitió concluir que las narraciones en ambos momentos fueron de la misma longitud, lo cual indica que, en términos generales, la intervención no incidió en el número de cláusulas producidas por los participantes. Sin embargo, existió un incremento –si bien no significativo- en el uso de expresiones de estados mentales en el post-test, lo que significa que los participantes no requirieron de narraciones más largas para producir un mayor número de términos mentales, además de que fueron capaces de atender más al paisaje de la conciencia que en las narraciones del pre-test. Como ya se ha establecido previamente, los adultos constituyen una pieza clave en el desarrollo de estados mentales expresados en la narración por medio del paisaje de la conciencia, paisaje que se establece después del de la acción (Astington, 1990; Daiute y Nelson, 1997; Fernandez y Melzi, 2008; González, 2015; Solé, 2014). Por tanto, los datos sugieren que el andamiaje del docente durante la intervención didáctica contribuyó al establecimiento del paisaje de la conciencia en las narraciones de los participantes.

En lo que se refiere a los términos mentales producidos en el pre y post-test con base en su categorización semántica en *deseos e intenciones*, *sentimientos y emociones* y *percepción y cognición* (Alarcón, 2015, 2018; Bretherton y Beeghly, 1982; Fusté-Herrmann et al., 2006; Hall y Nagy, 1987), los resultados del análisis cuantitativo mostraron que hubo una mayor frecuencia en la categoría de *sentimientos y emociones*, tanto en las narraciones del pre-test como en las del post-test. Además, la producción de este tipo de términos mentales permaneció prácticamente igual después de la intervención. Lo anterior concuerda con los resultados del estudio de Alarcón (2018), con niños de primero a sexto grado de primaria, y de Martínez (2013), con niños de 3º, 6º y 3º de secundaria, quienes

señalan que este tipo de términos mentales son los más frecuentes; de igual forma, la investigación de Alvarado (2017), llevada a cabo con niños de 12 años de edad, muestra lo mismo.

Por otro lado, la categoría de *deseos e intenciones* fue la que se presentó más permeable a la intervención, pues mostró un incremento significativo en la frecuencia entre el pre y el post-test. Lo anterior parece deberse a que ha sido reportada como una categoría cognitivamente menos compleja que la de *percepciones y cogniciones* (Alarcón, 2015).

Por su parte, la categoría de *percepciones y cogniciones* mostró ser la menos productiva tanto en cantidad como en diversidad de estados mentales en las narraciones del pre y post-test. Esto parece indicar que los procesos cognitivos para identificar y producir este tipo de estados mentales fueron complejos para la edad de nuestros participantes. Los estudios realizados por Alarcón (2016, 2018) y Martínez (2013) apoyan este resultado, pues las autoras reportan que mientras que los niños menores producen muy pocos estados mentales de esta categoría, su presencia aumenta por nivel educativo y es mucho más frecuente en adolescentes de 3º de secundaria. Lo anterior apoya la idea de que el proceso de adquisición de los términos mentales de cognición es tardío y, por tanto, se esperaría su aparición más adelante en la vida de nuestros participantes.

El análisis cualitativo de la diversidad léxica de los estados mentales producidos por los participantes mostró que tanto la categoría de *deseos e intenciones* como la de *sentimientos y emociones* presentaron una mayor diversidad léxica después de la intervención didáctica. Ello muestra que la intervención incidió en la variedad de términos de estados mentales que fueron capaces de producir los participantes en ambas categorías. Es decir, la discusión en torno a los estados mentales presentes en las narraciones permitió incrementar el vocabulario de los participantes. De esta manera se muestra que las narraciones apoyan activamente no sólo el desarrollo cognitivo sino también el lingüístico de los niños, como ha sido señalado por otros autores (Clemens y Kegel, 2020; Montes, 2014; Muhinyi et al.,

2019; Noble et al., 2020; Pérez y Jackson-Maldonado, 2018; Suzuki y Nomura, 2020; Van Kleeck, 2004).

En lo que se refiere a los resultados del análisis léxico-gramatical de los términos mentales producidos durante el pre y post-test, los datos indican que las categorías más frecuentes para ambos momentos fueron la de verbos, seguida de los adjetivos, tal como se reporta en los estudios de Alarcón (2016, 2018) y Martínez (2013). Por otro lado, las categorías gramaticales que menos se presentaron fueron las de sustantivos, adverbios y frases preposicionales. Lo anterior concuerda también con los estudios de Alarcón (2016, 2018) y Martínez (2013).

En el caso de los adverbios su aparición en el discurso tiene que ver con el contacto con la lengua escrita (Alvarado, García y Jiménez, 2018). Por tanto, debido a que los participantes de este estudio son aún usuarios incipientes de la lengua escrita, es probable que se hayan producido poco, tal como en los estudios de Alarcón (2016, 2018).

A pesar de que la intervención didáctica no tenía el objetivo de abordar los estados mentales desde categorías gramaticales, en el caso de los sustantivos, se observó un aumento significativo después de la intervención didáctica. Por otro lado, los verbos se presentaron con una frecuencia significativamente menor en el post-test. Las diferencias significativas en ambas categorías indican que los participantes produjeron nuevos términos para expresar los estados mentales de los personajes: más construcciones con sustantivos para sustituir verbos de estados mentales. De nuevo, puede señalarse que la discusión en torno a narraciones literarias parece haber contribuido al desarrollo lingüístico de los participantes al dotarlos de un nuevo vocabulario, como ha sido señalado por autores como Clemens y Kegel (2020), Dawson y otros (2021), Montes (2014), Muhinyi y otros (2019), Noble y otros (2020), Pérez y Jackson-Maldonado (2018), Romero, Arias y Chaverría (2007), Suzuki y Nomura (2020) y Van Kleeck (2004).

En relación con lo anterior, es importante establecer que los términos mentales que aumentaron su frecuencia en el post-test fueron aquellos que han sido considerados como más complejos. Según Snow y Uccelli (2009) y Zwiers

(2008) las nominalizaciones son la posibilidad lingüística que permite hacer uso de sustantivos para referirse a procesos o conceptos más abstractos, lo cual posibilita condensar y precisar significados, además de contribuir al aumento de densidad léxica en las producciones orales y escritas. La nominalización forma parte de las características del lenguaje académico, el cual se presenta mientras más acceso haya a la lengua escrita. Por lo tanto, puede decirse que la intervención didáctica contribuyó al acercamiento de los niños a la lengua escrita y a un uso del lenguaje más académico.

Otra de las categorías léxico-gramaticales que mostró la producción de términos más complejos fue la de los adverbios. Durante el post-test aparecieron adverbios terminados en *-mente*, mientras que previo a la intervención no se produjo ninguno. Según Alarcón (2020), esta categoría léxico-gramatical se asemeja en su función a evaluadores de estados o eventos, lo que sugiere que las producciones narrativas de los participantes después de la intervención didáctica representaron más ampliamente la función evaluativa o paisaje de la conciencia. Por otro lado, la aparición de esta categoría gramatical ha sido señalada como consecuencia del contacto frecuente que establecen los usuarios con la lengua escrita (Alvarado, García y Jiménez, 2018) y que contribuye también al desarrollo de la lengua oral formal, a pesar de que se trate de dos sistemas distintos de representación.

En relación con la lengua oral, se ha puesto de manifiesto la necesidad de establecer la oralidad como un objetivo prioritario dentro de la educación, es decir, enseñar a los alumnos a hablar, escuchar y comprender de forma crítica y reflexiva. Los usos orales formales deben ser aprendidos por los alumnos para asegurar éxito en los contextos académicos y sociales (Camps, 2005). En este sentido, la intervención puesta en marcha como parte de la presente investigación contribuyó a generar espacios donde los usos espontáneos de la lengua oral, en contextos comunicativos cotidianos, fueran guiados para que los participantes pudieran comprender y expresar estructuras lingüísticas más complejas. Esto se debe probablemente a que, como señala Vilá (2015), el lenguaje oral formal se trabajó

dentro del aula al guiar la reflexión de contenidos por medio de situaciones conversacionales como diálogos, debates, discusiones y narraciones, en donde era posible verbalizar el conocimiento, fomentar la participación y reflexión por medio de la formulación de preguntas, rescatar saberes y experiencias previas.

Tal como se ha mencionado hasta ahora, después de la lectura y discusión de cuentos, como parte de la intervención planteada se mostraron efectos en la cantidad y calidad de las expresiones de estados mentales en niños de tercer grado de preescolar. Todo lo anterior nos hace ver la importancia de establecer coordenadas que permitan que los alumnos construyan significados en torno a textos literarios por medio del diálogo grupal, el cual puede ser propiciado por el docente. Dentro de las actividades que se observaron como muy productivas, fue la lectura anticipada por parte del docente del material a trabajar, con la finalidad de identificar fragmentos del texto que permitan hacer preguntas abiertas a los alumnos. Además, fue importante la invitación a que los alumnos respondieran, con respeto sus producciones y al retomar sus comentarios para abrir discusiones con los otros miembros del grupo. Así mismo, si bien es importante que el docente acompañe el diálogo para mantener a los alumnos dentro de los temas clave a tratar, también es fundamental que quienes mantengan las participaciones verbales sean los estudiantes. Para que esto suceda es necesario definir reglas de convivencia concretas, donde todos se sientan alentados a participar pero mantengan clara la importancia de escuchar a sus compañeros con respeto, lo cual contribuye a establecer un ambiente placentero alrededor de la lectura. Al respecto, se observó que una disposición espacial de los alumnos y el docente donde todos puedan mirarse y mirar el cuento resulta clave, pues permite involucrar a todos los miembros del grupo en la actividad. De igual forma se observó la importancia de que el docente modele a través de la verbalización de procesos cognitivos como predicciones e inferencias, además de enfatizar el uso de vocabulario que aluda a estados mentales, propios y de los personajes.

Además de los aspectos ya mencionados de la intervención, la presente investigación sirvió para corroborar la efectividad del cuento ilustrado *One frog too*

many (Mayer y Mayer, 1975) como un instrumento que ayuda a la producción de un gran número de términos mentales durante la recolección de datos. Por otro lado, es preciso mencionar que los hallazgos de esta investigación deberían corroborarse en un futuro con una muestra más grande, acorde a la realidad educativa de nuestro país.

Si bien, los resultados de nuestro estudio son muy alentadores porque señalan que una intervención didáctica con una duración de cinco semanas, planeada y estructurada en torno a la discusión y lectura de cuentos, puede contribuir a incrementar tanto las habilidades lingüísticas como cognitivas (ToM) en niños en etapa preescolar, es necesario aclarar que el estudio aún deja caminos abiertos para futuras investigaciones. Inicialmente es necesario destacar que en un estudio futuro sería necesario contar con un grupo control con participantes que no sean expuestos al andamiaje docente propuesto dentro de la intervención con la finalidad de poder confirmar el efecto de la intervención didáctica en las producciones narrativas de los participantes. Si bien en nuestros datos es posible vislumbrar un aumento en la cantidad y calidad de las expresiones de estados mentales en las producciones de los participantes, será tarea de una futura investigación corroborar dichos resultados con un grupo control.

Por otro lado, establecer un seguimiento de los participantes durante un tiempo adicional a la intervención serviría para esclarecer la duración del efecto del andamiaje sobre el desarrollo lingüístico y cognitivo de quienes formaron parte de la intervención didáctica. Además, también queda pendiente un análisis sobre si el incremento del vocabulario se dio exclusivamente en términos mentales o si apareció en otras palabras. Aunado a lo anterior, establecer una correlación entre el aumento de producción de estados mentales y el desarrollo de la ToM con una prueba de falsa creencia queda pendiente. Por otro lado, un análisis profundo sobre la intervención didáctica, apoyada en la evaluación dinámica (Peña, 2006), también podría retomarse.

Para finalizar, la presente investigación pone de relieve el papel de la escuela como un espacio para promover no sólo el acercamiento a la lengua escrita,

sino también el desarrollo de la socialización. En ese sentido, el papel del docente resulta fundamental para lograr hacer uso de los textos, así como para crear un puente que convierta a la literatura en una vía que permita a los lectores reconocer y comprender las diversas realidades construidas por los seres humanos.

Referencias Bibliográficas

- Alarcón, L. J. (2012). *Estrategias lingüísticas para evaluar estados y acciones dentro de narraciones de escolares mexicanos* (Proyecto CB-2012-01 0183493). Recuperado de Universidad Autónoma de Querétaro, México.
- Alarcón, L. J. (2014). Evaluación de estados mentales de personajes por medio de construcciones adjetivales en cuentos de niños escolares. En R. Barriga (Ed.), *Las narraciones y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil* (pp. 144-172). México: El Colegio de México.
- Alarcón Neve, L. J. (6 de marzo 2015). *Expresiones de estados mentales y complejidad sintáctica en distintos momentos de la etapa tardía de desarrollo del lenguaje* [Ponencia]. XVI Encuentro de Adquisición del Lenguaje Guadalajara: Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad de Guadalajara.
- Alarcón, L. J. (2018). Complejidad sintáctica de las expresiones de estados mentales: análisis basado en corpus de narraciones infantiles. En S. Bogard (Ed.), *Sentido y gramática en español* (pp. 257-285). México: El Colegio de México.
- Alvarado, E. Q. (2017). *Expresiones de estados mentales y complejidad sintáctica en narraciones de recuento y cuento de niños finalizando la escuela primaria*. (Tesis de licenciatura). Universidad Autónoma de Querétaro, México.
- Alarcón Neve, L. J. (2020). Influencia del modelo de uso de modificadores de predicado, adjetivales y adverbiales en la narración de escolares mexicanos. *Lenguas Modernas*, 56, 149-172.
- Alvarado, M., García, A. y Jiménez, K. (2018). Los libros de lectura para el primer ciclo de la escolaridad básica en México, 1996-2015. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(76), 15-43.
- Astington, J.W. (1990). Narrative and the child's theory of mind. En B.K. Britton y A.D. Pellegrini (Eds.), *Narrative Thought and Narrative Language* (pp. 151-171). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Auza, A. y Chávez, A. (2013). Medidas del desarrollo del lenguaje en niños mexicanos: la longitud media de emisión, diversidad y densidad léxicas en el recuento de una

- historia. En A. Auza y K. Hess (Eds.), *¿Qué me cuentas? Narraciones y desarrollo lingüístico en niños hispanohablantes* (pp. 59-84). México: Universidad Autónoma de Querétaro – Hospital Dr. Manuel Gea González - Ediciones De Laurel.
- Baron-Cohen, S. (1990). Autism: a specific cognitive disorder of ‘mind-blindness’. *International Review of Psychiatry*, 2, 81–90.
- Barriga, R. (2014). Los vastos y generosos mundos de la narración. En R. Barriga (Ed.), *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil* (pp. 13-29). México: El Colegio de México.
- Barton, D. (2007). *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language*. Malden, MA: Blackwell.
- Berko, J y Melzi, G. (1997). The mutual construction of narrative by mothers and children: cross-cultural observations, *Journal of Narrative and Live History*, 7(1-4), 218-222.
- Berman, R. y Slobin, D. I. (1994). *Relating Events in Narrative*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Betancourt, Y. M. y Montes R. G. (2013). Recursos lingüísticos evaluativos en narrativas de experiencia personal: onomatopeyas, interjecciones, repeticiones, verbos y diminutivos. En A. Auza y K. Hess (Eds.), *¿Qué me cuentas? Narraciones y desarrollo lingüístico en niños hispanohablantes* (pp. 142-171). México: Universidad Autónoma de Querétaro/Hospital General Dr. Manuel Gea González/Ediciones De Laurel.
- Bretherton, I., y Beeghly, M. (1982). Talking about internal states: the acquisition of an explicit Theory of Mind. *Developmental Psychology*, 18(6), 906- 921
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Burns, M., Griffin, P. y Snow C. (1999). *Un buen comienzo. Guía para promover la lectura en la infancia*. México: FCE.
- Call, J. y Tomasello, M. (2008). Does the chimpanzee have a Theory of Mind? 30 years later. *Trends in Cognitive Sciences*, 12(5), 187-192.
- Camps, A. (2005). La lengua oral formal objeto de enseñanza. En M. Vilá (Coord.), *El discurso oral formal* (pp. 101-114). Barcelona: Graó.

- Chafe, W. (1990). Some things that narratives tell us about the mind. En B.K. Britton & A.D. Pellegrini (Eds.), *Narrative Thought and Narrative Language* (pp. 79-98). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Clemens, L. y Kegel, C. (2020). Unique contribution of shared book reading on adult- child language interaction. *Journal of Child Language*, 48(2),1–14.
- Colomer, T. (2001a). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*. 22(1), 6-23.
- Colomer, T. (2001b). La lectura de ficción enseña a leer. *El Monitor de la Educación. Revista del Ministerio de Educación de la Nación* 2(4),12-17.
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis.
- Colomer, T. (2015). *As crianças e os livros. Curso de Formação continuada. Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil. Caderno 5, Unidade 3*. Brasil: Universidade Federal de Minas Gerais- Universidade Federal do Rio de Janeiro - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.
- Coronado, V. (2009) Desarrollo del lenguaje y alfabetización emergente. En S. Méndez Anchía (Ed.), *Didáctica de la lectoescritura 1*,(pp.75-148). Madrid: UNED.
- Daiute, C. y Nelson, K. (1997). Making sense of the sense-making function of narrative evaluation, *Journal of Narrative and Live History*, 7(1-4), 207-215.
- Dawson, N., Hsiao, Y., Tan, A.W.M., Banerji, N., y Nation, K. (2021). Features of lexical richness in children's books: comparisons with child-directed speech. *Language Development Research*, DOI: 10.34842/5we1-yk94
- De Koning B., Wassenburg, S., Ganushchak, L. y van Steense, R. (2020). Inferencing questions embedded in a children's book help children make more inferences. *First Language*, 40(2), 172–191.
- Fernandez, C. y Melzi, G. (2008). Evaluation in Spanish-Speaking mother-child narratives: the social and sense-making function of internal-state references. En A. McCabe, A. L. Bailey y G. Melzi (Eds.), *Spanish-Language Narration and Literacy: Culture, Cognition and Emotion* (pp. 92-118). Nueva York: Cambridge University Press.

- Flavell, J. (2004). Theory of Mind development: retrospect and prospect. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(3), 274–290.
- Fusté-Herrmann, B., Silliman, E. R., Bahr, R. H., Fasnacht, K. S., y Federico, J. E. (2006). Mental state verb production in the oral narratives of English-and Spanish-Speaking preadolescents: an exploratory study of lexical diversity and depth. *Learning Disabilities Research y Practice*, 21(1), 44–60.
- Galotti, K. (2011). *Cognitive Development: Infancy Through Adolescence*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- González, S. E. (2015). *Desarrollo lingüístico e interacción. Análisis de la evaluación narrativa en niños preescolares*. (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Querétaro, México.
- Hall, W. S., y Nagy, W. E. (1987). The semantic-pragmatic distinction in the investigation of mental state words: The role of the situation. *Discourse Processes*, 10(2), 169-180.
- Hess, K. (2003). *El desarrollo lingüístico en los años escolares: análisis de narraciones infantiles*. (Tesis de doctorado). El Colegio de México, México.
- Hess, K. (2010). *Saber lengua. Lenguaje y metalinguaje en los años escolares*. México: El Colegio de México.
- Hess, K. y Auza, A. (2013). Las narraciones como una ventana para mirar el lenguaje y la cognición de los niños. En A. Auza y K. Hess (Eds.), *¿Qué me cuentas? Narraciones y desarrollo lingüístico en niños hispanohablantes* (pp. 7-24). México: Universidad Autónoma de Querétaro – Hospital Dr. Manuel Gea González - Ediciones De Laurel.
- Hess, K. y Prado, M. L. (2013). ¿Te leo un cuento? La lectura de relatos en el desarrollo narrativo de niños en edad preescolar. En A. Auza y K. Hess (Eds.) *¿Qué me cuentas? Narraciones y desarrollo lingüístico en niños hispanohablantes* (pp. 111-138). México: Universidad Autónoma de Querétaro Hospital General Dr. Manuel Gea González-Ediciones De Laurel
- Hurtado, R. D. (2016). Materiales para la enseñanza de la lectura y la escritura en el preescolar y la básica primaria: criterios de selección y posibilidades didácticas. En

- R. D. Hurtado (Ed.), *Enseñanza de la lectura y la escritura en la educación preescolar y primaria* (pp. 51-66). Colombia: Editorial L Vieco.
- Janssen, L., Scheper, A., De Groot, M., Daamen, K., Willemsen, M., Vissers, C. y Verhoeven, L. (2020). Narrative group intervention in DLD: learning to tell a plot. *Child Language Teaching and Therapy*, 36(3), 1-13.
- Jiménez, K. A. (2017). *La promoción de la cultura letrada en los libros de la SEP de lectura de primero y segundo grados*. (Tesis de Posgradomaestría). Universidad Autónoma de Querétaro, México.
- Labov, W. y Waletzky, J. (1997). Narrative analysis: oral versions of personal experience, *Journal of Narrative and Live History*, 7(1-4), 3-38.
- Lerner, L. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible, lo necesario*. México: Secretaría de Educación Pública / Fondo de Cultura Económica
- Martínez, A. L. (2013). *Estrategias lingüísticas para expresar emoción, cognición e intención en narraciones de niños y jóvenes de edad escolar*. (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Querétaro, México.
- Maya, S. (2014). *Conectores en la complejidad sintáctica de producciones narrativas de niños en etapa escolar*. (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Querétaro, México.
- Mayer, M. y Mayer, M. (1975). *One Frog Too Many*. Nueva York: Puffin Pied Piper.
- Melzi, G. (2008). Parent-child narratives. En A. McCabe, A. L. Bailey y G. Melzi (Eds.), *Spanish-Language Narration and Literacy: Culture, Cognition and Emotion* (pp. 3-5). Nueva York: Cambridge University Press.
- Mendivelso, M.Z. (2019). *Uso de términos de estados mentales en niños con trastorno del desarrollo de lenguaje (TDL) y niños con desarrollo típico de lenguaje (DTL)*. (Tesis de posgrado). Universidad Autónoma de Querétaro, México.
- Mendoza, G. E. y Zárate, M. V. (2016). *Usos convencionales y no convencionales de los clíticos dativos y acusativos en el discurso narrativo de niños, preadolescentes y adolescentes escolares*. (Tesis de licenciatura). Universidad Autónoma de Querétaro, México.

- Michaels, S. (1981). Sharing time: children's narrative styles and differential access to literacy. *Language in Society*, 10, 423-442.
- Miller, C. (2006). Developmental relationships between language and Theory of Mind, *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15, 142–154.
- Miller, S. (2012). *Theory of Mind: Beyond the Preschool Years*. Nueva York: Psychology Press.
- Minami, M. y McCabe, A. (1995). Rice balls and bear hunts: Japanese and North American family narrative patterns. *Journal of Child Language*, 22, 423-445.
- Montes, R. G. (2014). Descripción de estados internos y atribución de intenciones en narrativas infantiles. Aproximaciones a una teoría de la mente. En R. Barriga (Ed.), *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil* (pp. 111-142). México: El Colegio de México.
- Muhinyi, A., Hesketh, A., Stewart, A., y Rowland, C. (2019). Story choice matters for caregiver extra-textual talk during shared reading with preschoolers. *Journal of Child Language*, 32(3), 1–22.
- Nicolopoulou, A. (1997). Children and narratives: towards and interpretative and sociocultural approach. En M. Bamberg (Ed.), *Narrative Development: Six Approaches* (pp. 179-215). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum
- Noble, C., Cameron-Faulkner, T., Jessop, A., Coates, A., Sawyer, H., Taylor-Ims, R. y Rowland, C.F. (2020). The impact of interactive shared book reading on children's language skills: a randomized controlled trial. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 63(6), 1878–1897.
- Ochs, E. y Capps, L. (1996). Narrating the self. *Annual Review of Anthropology*, 25, 19-43.
- Ochs, E. y Schieffelin B. (1989). Language has a heart. *Text* 9(1), 7-25.
- Pellegrini, A. D. y Galda, L. (1990). The joint construction of stories by preschool children and an experimenter. En B.K. Britton y A.D. Pellegrini (Eds.), *Narrative Thought and Narrative Language* (pp. 113-130). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Peña, E., Gillam, R., Malek, M., Ruiz-Felter, R., Resendiz, M. , Fiestas, C.y Sabel, T. (2006). Dynamic assessment of school-age children's narrative ability: an

- experimental investigation of classification accuracy. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 49, 1037–1057.
- Pérez-Pereira, M. y Jackson-Maldonado, D. (2018). Diferencias individuales en el desarrollo del vocabulario temprano y uso de términos mentales en las narraciones. En C. Rojas y E.V. Oropeza (Eds.), *Diferencias individuales en la adquisición del lenguaje. Factores lingüísticos, cognitivos y socioambientales* (pp. 81-99). México: UNAM.
- Pérez, B. (2015). *Cláusulas subordinadas en diferentes muestras narrativas de niños en etapa escolar*. (Tesis de licenciatura). Universidad Autónoma de Querétaro, México.
- Peterson, C., y McCabe, A. (1983). *Developmental Psycholinguistics: Three Ways of Looking at a Child's Narrative*. Nueva York - Londres: Plenum Press.
- Quasthoff, M. (1997). An Interactive Approach to Narrative Development. En M. Bamberg (Ed.), *Narrative Development: Six Approaches* (pp. 51- 83). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Riestra, D. (2004). *Las consignas de trabajo en el espacio socio-discursivo de la enseñanza de la lengua*. (Tesis de doctorado). Universidad de Ginebra, Suiza.
- Romero, S. (2017). Competencias docentes en la lectura oral compartida: resultados del programa ELE. En S. Romero y S. Concha (Eds.), *Formación docente en el área de lenguaje. Experiencias de América Latina* (pp. 335-371). México: Editorial 12 - Universidad Autónoma de San Luis Potosí - Universidad Diego Portales.
- Romero, S. y Gómez, G.E. (2013) El desarrollo del lenguaje evaluativo en narraciones de niños mexicanos de 3 a 12 años. *Actualidades en Psicología*, 27(115), 15-30.
- Rubio, P. y Romero, S. (2006). ¿Cómo leen las maestras de educación preescolar cuentos o textos narrativos e informativos a sus alumnos? Reporte de investigación del Verano de la Ciencia 2006. San Luis Potosí: Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- Schulze, C. y Saalbach, H. (2021). Socio-cognitive engagement (but not socioeconomic status) predicts preschool children's language and pragmatic abilities, *Journal of Child Language*, 48(5), 1-11.

- Secretaría de Educación Pública (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Educación Preescolar*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Serrano, J. (2012). Desarrollo de la teoría de la mente, lenguaje y funciones ejecutivas en niños de 4 a 12 años. (Tesis doctoral). Universitat de Girona, España.
- Shiro, M. (2008). Narrative stance in Venezuelan children's stories. En A. McCabe, A. L. Bailey y G. Melzi (Eds.), *Spanish-Language Narration and Literacy: Culture, Cognition and Emotion* (pp. 213-236). Nueva York: Cambridge University Press.
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Solé, M.R. (2014). El andamiaje del adulto y su incidencia en la producción de narraciones en una población infantil. En R. Barriga (Ed.), *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil* (pp. 201-227). México: El Colegio de México.
- Snow, C. y Uccelli, P. (2009). The challenge of academic language. En D. Olson y N. Torrance (Eds.), *Cambridge Handbook of Literacy* (pp. 112-133). Cambridge: Cambridge University Press.
- Solé, I. (2007).
- Suzuki, T. y Nomura J. (2020). Mental state verbs used by mother-child dyads in Japanese and English: implications for the development of Theory of Mind. *First Language*, 40(1), 84-106.
- Treviño, E., Romo, F. y Godoy, F. (2017) Interacciones en el aula y desarrollo del lenguaje en educación parvularia: lecciones de política pública a la luz del programa 'Un Buen Comienzo'. En S. Romero y S. Concha (Eds.), *Formación docente en el área de lenguaje. Experiencias de América Latina* (pp.181-214). México: Editorial 12 - Universidad Autónoma de San Luis Potosí - Universidad Diego Portales.
- Van Kleeck, A. (2004). Fostering preliteracy development via storybook-sharing interactions: The cultural context of mainstream family practices. En C.A. Stone, E.R. Silliman, B. Ehren, y K. Apel (Eds.), *Handbook of Language and Literacy* (pp. 175-208). Nueva York: Guilford.
- Vega, L. O. (2011). El desarrollo del lenguaje en los años preescolares. En L.O. Vega (Ed.), *Estrategias para la promoción del desarrollo del lenguaje en niños preescolares* (pp. 15-37). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

- Vernon, S. y Alvarado, M. (2014). *Aprender a escuchar, aprender a hablar. La lengua oral en los primeros años de escolaridad. Materiales para apoyar la práctica educativa*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Vila, J., Andrada, J., Steinmeyer, P. y Serra, S. (2006a). *El flautista de Hamelín, El traje nuevo del emperador, El zapatero y los duendes*. Barcelona: Ed. Combel.
- Vila, J., Andrada, J., Steinmeyer, P. y Serra, S. (2006b). *La Cenicienta, La Bella Durmiente*. Barcelona: Ed. Combel.
- Vilá, M. (2005). Introducción. En M. Vilá (Coord.), *El discurso oral formal* (pp. 7-9). Barcelona: Graó.
- de Villiers, J. (2007). The interface of language and Theory of Mind. *Lingua*, 117, 1858–1878.
- de Villiers, J. y de Villiers, P. (2014). The role of language in Theory of Mind development. *Topics in Language Disorders*, 34(4), 313–328.
- Wellman, H. (2011). Developing a Theory of Mind. En U. Goswami (Ed.), *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development* (pp. 258-284). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Zuccalá, G., Sandbank, A. (2018). Producir textos en los inicios de la alfabetización: el impacto de diferentes enfoques pedagógicos en la expresión evaluativa. *Bellaterra Journal of Teaching y Learning Language y Literature*, 11(2), 54–73.
- Zwiers, J. (2008). *Building Academic Language: Essential Practices for Content Classrooms*. San Francisco: Josey Bass.

Apéndice 1 Consentimiento Informado



Querétaro, Qro., a 3 de marzo de 2020

Estimados padres de familia o tutores:

Por medio de la presente me permito informarles que su hijo(a) ha sido invitado(a) a participar en la investigación de tesis de la Lic. Korema Chacón López, quien cursa el segundo semestre de la Maestría en Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro. El objetivo de dicha investigación es analizar el desarrollo narrativo de los niños, así como fomentar el acercamiento de los preescolares a los textos infantiles de corte literario.

El estudio se realizará de manera grupal como parte de las actividades cotidianas que se llevan a cabo en el aula. De igual manera los participantes deberán narrar un cuento literario antes y después del trabajo con cuentos en el aula. Sus relatos serán grabados y serán de uso estrictamente confidencial siendo empleadas únicamente con fines académicos. No se divulgará ni formará parte de la investigación el nombre del niño u otros datos personales que puedan llevar a su identificación.

La participación es voluntaria. Usted y su hijo(a) tienen el derecho de decidir no participar en la investigación o retirarse de la misma en cualquier momento. El estudio no conlleva ningún riesgo para el menor y su participación o falta de ésta no afectará sus evaluaciones escolares. Tampoco recibirá una compensación económica por participar.

Quedo a sus órdenes para cualquier duda o aclaración respecto a la investigación.

Lic. Korema Chacón López

Estudiante de la Maestría en Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas

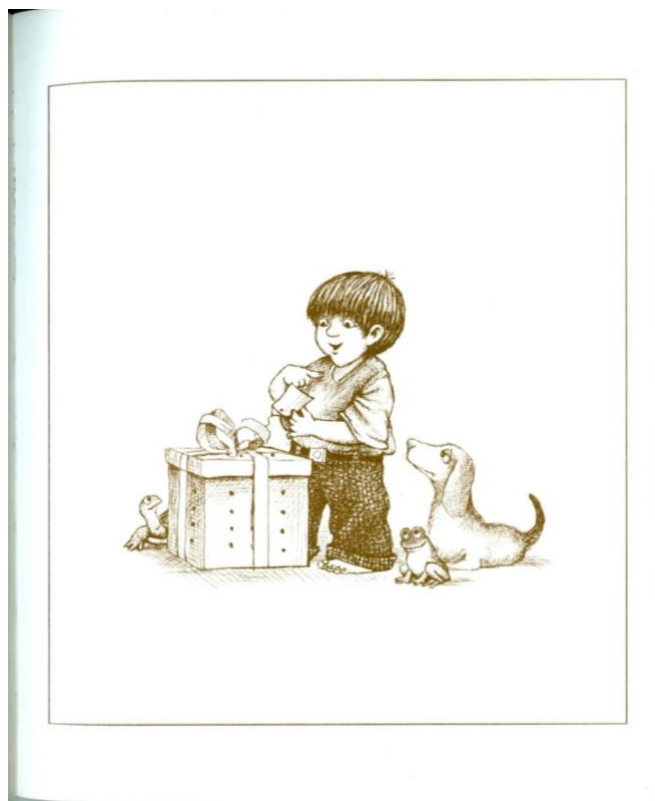
Facultad de Psicología, UAQ

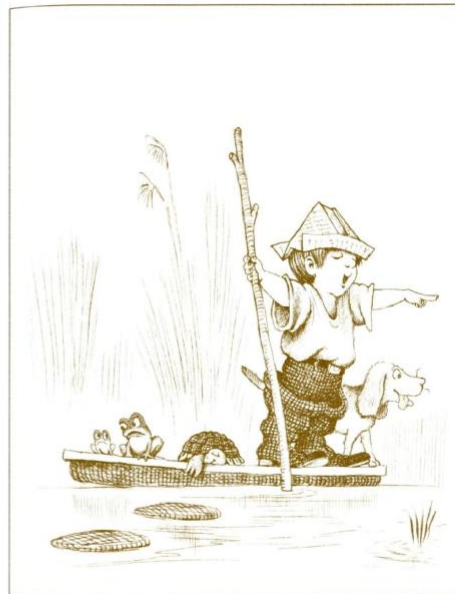
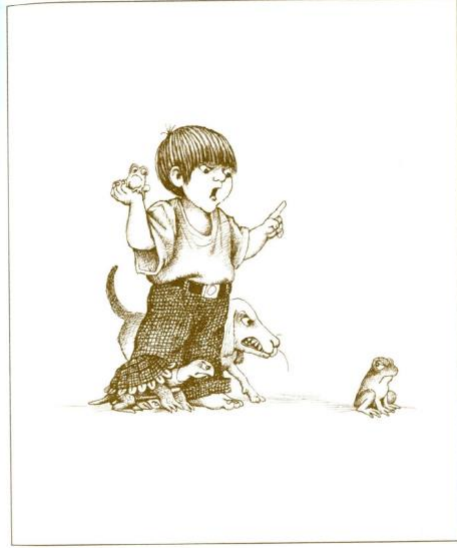
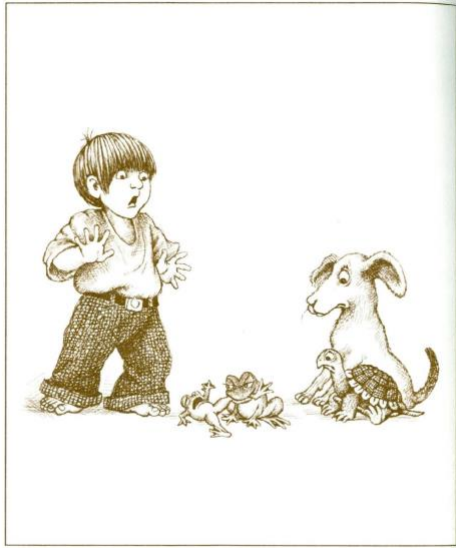
FICHA DE AUTORIZACIÓN

Yo, _____, padre/madre o tutor de _____, autorizo que mi hijo (a) participe en la investigación sobre desarrollo narrativo a cargo de la Lic. Korema Chacón López, de quien recibí la información necesaria para tomar una decisión en toda libertad y uso de mis capacidades.

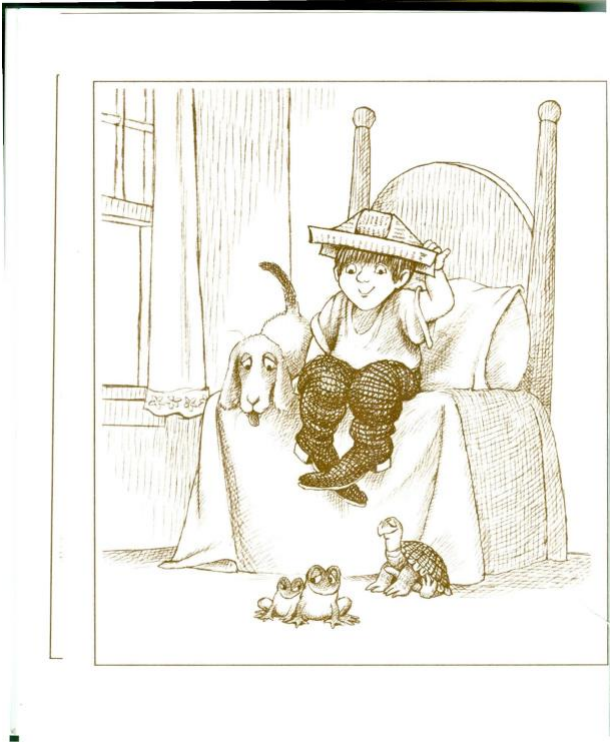
Firma padre, madre o tutor

Apéndice 2
One Frog Too Many (Fragmento)









Apéndice 3

Planeación de la Intervención Didáctica por Sesión de Trabajo

Tabla 4
Planeación de la Intervención Didáctica por Sesión de Trabajo

Sesión/Cuento	Preguntas
1/La bella durmiente	1) ¿Por qué los reyes hicieron una fiesta? ¿Qué querían con eso? 2) ¿Por qué creen que los reyes no quieren invitar a la bruja a la fiesta? 3) ¿Por qué sí invitan a tantas hadas/brujas buenas? ¿Qué quieren los reyes con eso? 4) ¿Por qué fueron tantos invitados a la fiesta? ¿Para qué fueron los invitados? ¿Qué querían? 5) ¿Por qué la bruja sí va a la fiesta aunque no la hayan invitado? ¿Creen que quiera hacer algo? ¿Por qué? 6) ¿Qué intenta hacer la bruja al maldecir a la princesa? ¿Qué quiere? ¿Por qué lo hace? 7) ¿Qué quieren las otras hadas? ¿Cómo lo saben? 8) ¿Por qué la última hada hace ese hechizo? ¿Cuál es su intención? ¿Qué quiere con eso? ¿Creen que lo vaya a lograr? ¿Por qué? 9) ¿Por qué la bruja quiso dañar a la princesa? ¿Por qué no a los reyes? 10) ¿Por qué el papá de la princesa quiere quemar todos los husos? ¿Qué gana con eso? 11) ¿Por qué la princesa decidió tomar el huso? ¿Qué quería hacer? 12) Aquí dice que el príncipe se perdió, ¿por qué creen que decidió entrar al castillo? ¿Qué quería hacer? 14) ¿Por qué el príncipe besó a la princesa? ¿Para qué lo hizo? 15) ¿Por qué el príncipe deseaba casarse con la princesa? ¿Cuál era su intención? 16) ¿Por qué la Bella Durmiente habrá aceptado casarse con el príncipe? ¿Qué quería hacer?
2 /La Bella Durmiente	1) ¿Cómo crees que se sentían todos en la fiesta? ¿Cómo se sienten ustedes cuando van a una fiesta? 2) ¿Cómo se habrán sentido los invitados cuando llegó la bruja? 3) Aquí dice que la bruja estaba enojada ¿Por qué creen que se sentía enojada? ¿cómo lo supieron? ¿creen que se vale estar enojada? Y aparte de enojada ¿creen que sentía otra cosa? ¿cómo qué? 4) ¿Cómo se sentirían ustedes si no los invitan a una fiesta? Entonces ¿cómo creen que se sentía la bruja? 5) ¿Qué sentían las hadas por la princesa? ¿cómo lo supieron? 6) ¿Ustedes que creen que sentía la bruja por los reyes? ¿y qué sentía por la princesa? ¿cómo lo supieron? ¿qué les dio la pista?

-
- 7) ¿Cómo se sentían los papás de la princesa durante el maleficio? ¿Y después del maleficio?
 - 8) ¿Qué habrá sentido la princesa al ver el huso?
 - 9) ¿Qué habrá sentido la princesa cuando se pinchó el dedo? ¿alguna vez se han pinchado el dedo por accidente? ¿y eso cómo les hizo sentir? ¿y tu mamá qué sintió?
 - 10) Una vez que la princesa se pinchó el dedo ¿cómo se sienten los papás de la princesa?
 - 11) ¿Qué habrán sentido los papás de la princesa al ver que pasaban los años y no despertaba?
 - 12) ¿Qué habrá sentido el príncipe cuando vio a la bella durmiente? ¿Y cómo saben?
 - 13) ¿Qué creen que sintió la princesa cuando el príncipe la besó? ¿Se acuerdan que estaba dormida?
 - 14) Dice que pasaron 100 años, ¿qué habrá sentido la princesa al saber que durmió tanto tiempo?
 - 15) Y ahora que despertó ¿qué creen que sienta la bella durmiente por la bruja? ¿y por las hadas?
 - 16) ¿Qué crees que sienta la Bella Durmiente por el príncipe?
 - 17) ¿Qué les hizo sentir leer este cuento?

3/
El traje nuevo del emperador

- 1) ¿Qué quiere decir eso de que al emperador sólo le preocupaban los trajes nuevos?
 - 2) ¿Qué tanto se miraba el emperador en el espejo? ¿Por qué lo hacía?
 - 3) ¿Ustedes creen que los sastres sabían que el emperador les compraría la tela especial? (pregunta con suponer) ¿Cómo lo sabían?
 - 4) ¿Qué creen que se imaginó el emperador cuando le dijeron que sólo los inteligentes veían la tela? ¿Él veía la tela? ¿Por qué decía que sí la veía? ¿Las demás personas veían la tela?
 - 5) ¿Por qué los sastres decían que veían la tela aunque no era cierto?
 - 6) ¿Se acuerdan que el cuento dice que es muy presumido? ¿Creen que el emperador veía las cosas diferente porque era presumido?
 - 7) A ver, ya me confundí. ¿Por qué será que aquí dice que los sastres *simulaban*? ¿Eso que querrá decir?
 - 8) Ahora que el primer ministro visitó a los sastres, ¿de qué se dio cuenta? ¿qué descubrió? ¿Qué sabe ahora el primer ministro que no sabía antes?
 - 9) A ver ya no entendí, si nadie ve la tela ¿ellos pensaban que la tela era real? ¿ustedes creen que era real? ¿Entonces por qué dicen que sí es real?
 - 10) ¿Qué creen que piensa el emperador sobre la tela? ¿Y lo que piensa es verdad? ¿Entonces por qué lo piensa si no es verdad?
 - 11) ¿Será que el emperador pensaba que los demás sí veían la tela? ¿Por qué creen que pensaba eso?
 - 12) ¿Será que los sastres si veían la tela? ¿ustedes qué piensan?
 - 13) ¿Ustedes creen que el emperador sabía que la tela no existía? ¿Por qué seguía dándoles dinero a los sastres?
 - 14) ¿Qué creen que quería el emperador que los sastres pensarán de él? ¿Por qué dicen eso?
-

15) Nadie veía la tela y no le decían al emperador, ¿Por qué?
¿Ustedes que hubieran hecho?

16) ¿Cómo se dieron ustedes cuenta de que en realidad nadie veía la tela?

17) ¿Qué descubrió el emperador durante el desfile? ¿En serio lo descubrió en ese momento o ya lo sabía desde antes? ¿Cómo lo saben ustedes?

18) ¿Por qué fue una niña la que dijo que el emperador estaba desnudo? ¿Por qué no fueron los adultos si supuestamente los adultos saben más? ¿Los adultos saben más que los niños? ¿Y en este cuento?

19) ¿Qué le hicieron creer los sastres al emperador? ¿Por qué creen que lo hicieron?

Después del cuento:

20) ¿Ustedes creen que los sastres sabían que el emperador les iba a creer? ¿Esa mentira hubiera servido con cualquier persona?

21) Decir algo que no es verdad, ¿qué es realmente? ¿Se vale hacer eso? ¿Por qué? ¿Para qué lo hicieron entonces los sastres?
¿CÓMO SE DESCUBRE UNA MENTIRA? ¿Cómo sabemos si alguien miente?

4/ El flautista de Hamelín

1) ¿Por qué en el pueblo querían deshacerse de las ratas? ¿Por qué no las querían?

2) ¿Por qué creen que no podían hacer que las ratas se fueran del pueblo? ¿Qué intentaba hacer la gente para liberarse de las ratas?
¿ ¿si le echaban ganas para deshacerse de ellas?

3) ¿Por qué creen que la gente del pueblo no se podía quedar con las ratas en sus casas? ¿No podrían haber sido sus mascotas?

4) ¿Por qué el alcalde planeaba darle monedas de oro a quien se deshiciere de las ratas? ¿Para qué le daba dinero? ¿Por qué hizo ese ofrecimiento? ¿Qué esperaba que pasara si ofrecía dinero?

5) ¿Por qué se habrá ofrecido el flautista a deshacerse de las ratas? ¿Qué quería? ¿Por qué decidió sí ayudarlo al alcalde?

6) ¿Por qué no hizo sonar su flauta antes, si la gente estaba desesperada?

7) ¿Por qué creen que las ratas seguían la música? ¿Por qué sólo ellas?

8) ¿Por qué el flautista decidió usar la flauta y no otro método como poner veneno o matar a balazos a las ratas? ¿Cuál era su intención al usar la música?

9) Si el flautista hizo lo que el alcalde quería, ¿por qué el alcalde no le dio el oro que había prometido?

10) ¿Qué buscaba realmente el alcalde? ¿Por qué creen que era alcalde? ¿Era una persona que buscaba realmente ayudar a las personas?

11) ¿Qué creen que quería hacer el alcalde con el dinero entonces?

12) ¿Qué quiere decir eso de que el flautista *decidió* darle una lección al alcalde? ¿Qué intentaba hacer? ¿Se vale darle lecciones a la gente? ¿En qué casos sí y en qué casos no?

13) Si el flautista quería ayudar al pueblo, ¿por qué quiso llevarse a los niños? ¿Creen que realmente quería ayudar al pueblo o más bien quería otra cosa?

-
- 14) ¿Ustedes creen que él debió hacer eso? ¿Se vale hacer algo malo cuando nos engañan como el alcalde lo engañó? ¿Por qué?
 - 15) ¿Por qué creen que los niños se fueron con el flautista? ¿Qué querían los niños? ¿Por qué lo siguieron? ¿los niños se fueron a propósito(adrede) con el flautista?
 - 16) ¿Por qué la gente del pueblo decidió ir a hablar con el alcalde? ¿Qué querían lograr?
 - 17) ¿Qué lograron al hablar con él? ¿Qué hizo el alcalde? ¿El alcalde les quería ayudar? ¿Por qué?
 - 18) ¿Por qué creen que convencieron al alcalde de cumplir su promesa? ¿Creen que el alcalde realmente lo quería hacer? ¿Entonces por qué accedió al final?
 - 19) ¿Por qué los niños volvieron a sus casas? ¿Creen que los niños querían regresar a su casa? ¿Qué hizo el flautista?

Después de la lectura

- 20) ¿Al final el flautista consiguió lo que quería? ¿Y las personas del pueblo lograron sus propósitos? ¿Y el alcalde cumplió sus metas?
- 21) ¿Ustedes creen que el flautista quería ayudar al pueblo o solamente quería el oro?

5/ La Cenicienta

- 1) ¿Cómo creen que se sentía Cenicienta viviendo sin su papá y su mamá? ¿Cómo se sentirían ustedes si no pudieran verlos?
 - 2) ¿Crees que la madrastra quería a Cenicienta? 3) ¿Ustedes creen que las hermanastras la querían? ¿Cómo se dieron cuenta?
 - 4) ¿Cómo creen que eso hacía sentir a Cenicienta?
 - 5) ¿Cómo creen que se sentía Cenicienta de ser la única que no iría al baile del príncipe?
 - 6) A ver, ya no entendí, si Cenicienta estaba triste, ¿por qué las hermanastras se reían?
 - 7) ¿Cómo creen que se siente Cenicienta ahora que el Hada Madrina la ayudó?
 - 8) Si la madrastra y las hermanastras no querían que Cenicienta fuera al baile ¿Cómo se irán a sentir si la ven ahí?
 - 9) ¿Cómo crees que se siente Cenicienta de ir al baile sin permiso?
 - 10) ¿Qué sintió el príncipe cuando vio a Cenicienta en el baile?
 - 11) ¿Cómo creen que se siente Cenicienta de bailar con el príncipe?
 - 12) ¿Por qué el príncipe no quería bailar con nadie más?
 - 13) ¿Cómo se habrá sentido el príncipe cuando Cenicienta se fue corriendo del baile?
 - 14) ¿Qué creen que siente el príncipe por Cenicienta, por qué la busca por todos lados?
 - 15) ¿Qué crees que esté sintiendo Cenicienta al ver al príncipe en su casa?
 - 16) ¿Qué creen que está sintiendo Cenicienta al ponerse su zapato perdido?
 - 17) ¿Y qué hay de las hermanastras y la madrastra? ¿Qué habrán sentido ellas?
 - 18) Ahora que descubrieron la verdad, ¿cómo se estará sintiendo el príncipe?
 - 19) ¿Qué pasará ahora con Cenicienta?
-

6/ El zapatero y los duentes	<p>20) ¿Cómo se habrán sentido las hermanastras de ver que Cenicienta se fue con el príncipe? ¿Y qué habrá sentido la madrastra?</p> <p>21) ¿Qué sentirá Cenicienta de quedarse con el príncipe? ¿Por qué?</p> <p>1)¿Qué crees que pensaban los clientes del zapatero? ¿Por qué ya no le llevaban sus zapatos como antes?</p> <p>2)¿Cómo supo el zapatero que ya no tenía dinero para seguir haciendo zapatos?</p> <p>3)¿Cómo se dio cuenta el zapatero que alguien le había terminado los zapatos? ¿Se acordará que los dejó sin terminar?</p> <p>5)¿Qué se habrá imaginado el zapatero cuando vio los zapatos terminados?</p> <p>6) ¿Creen que el zapatero piense que está imaginado cosas? ¿Habrá pensado que los zapatos no eran reales?</p> <p>7) ¿Creen que el zapatero suponga que su esposa fue quien hizo los zapatos? ¿Sospechará de ella?</p> <p>8) ¿Cómo descubrieron a los ayudantes?</p> <p>9) ¿Por qué el zapatero y su esposa se escondieron para saber quién los ayudaba?</p> <p>10) ¿Por qué crees que los duendes no querían que los vieran el zapatero y su esposa? ¿Por qué no querían que los descubrieran?</p> <p>11)¿Cómo se les ocurrió a los duendes terminar los zapatos?</p> <p>12) ¿Cómo supieron los duendes que el zapatero necesitaba ayuda? ¿Lo conocían?</p> <p>13) ¿Cómo se dieron cuenta de que los duendes no les harían daño?</p> <p>14) ¿Por qué se le ocurrió al zapatero hacer eso por los duendes?</p> <p>15)¿Qué pensará ahora el zapatero? Si los duendes se van, ¿quiénes harán los zapatos ahora? ¿Creen que el zapatero vaya a extrañar a los duendes?</p>
7/ El traje nuevo del emperador	<p>1)¿Por qué el emperador necesita mirarse tanto en el espejo?</p> <p>2)¿Por qué el emperador quería tener tantos trajes?</p> <p>3)¿Por qué creen que los sastres le dijeron al emperador que sólo los inteligentes verían la tela? ¿Qué estaban intentando hacer? ¿su plan irá a funcionar? ¿ustedes que creen? ¿el emperador irá a comprar la tela? ¿por qué?</p> <p>4) ¿Por qué los sastres están fingiendo hacer el traje? ¿lo están haciendo a propósito?</p> <p>5) ¿Qué intentaban hacer los sastres con el emperador?</p> <p>6) ¿Los sastres eran buenos con el emperador? ¿le estarán diciendo la verdad?</p> <p>7) ¿Será que los sastres sí sabían hacer ropa? ¿o lo estaban haciendo “de a mentis”?</p> <p>8)¿Por qué dirá aquí que el primer ministro fingió ver la tela? ¿Por qué habrá dicho que si la veía, si no era cierto? ¿Qué estaba tratando de hacer el primer ministro?</p> <p>9)¿Por qué ni el emperador les decía que no veía ninguna tela? ¿el emperador creía que la tela existía?</p> <p>10)¿ Por qué el emperador tenía que seguir dando dinero a los sastres aunque él no veía la tela?</p>

8/El flautista de Hamelín	11) ¿Por qué nadie le decía la verdad al emperador? ¿por qué inventaban que la tela existía?
	12) ¿Por qué el emperador se animó a salir sin ropa? ¿Qué esperaba que todos vieran? ¿Qué veía la gente en realidad?
	13) ¿Ustedes que habrían hecho? ¿le habrían dicho que no traía nada puesto?
	14) ¿Por qué creen que la niña esté gritando que el emperador no tiene ropa?
	15) ¿Por qué habrá sido ella la única que decidió decir lo que veía?
	16) ¿Qué provocó lo que la niña hizo?
	17) ¿Ustedes creen que la niña quería que el emperador se sintiera mal? ¿ella sabía que habían engañado al emperador?
	18) ¿Por qué los sastres querían robarle dinero al emperador?
	19) ¿Qué planean hacer con el dinero ahora que lo tienen?
	20) ¿Se vale que las personas engañen como engañaron los sastres al emperador? ¿Por qué? Pero, si el emperador era vanidoso y rico y no quería a su pueblo, ¿no se vale?
	1) ¿Cómo crees que se sentía la gente del pueblo al ver a las ratas?
	2) ¿Cómo se sentían en el pueblo de que las ratas no se fueran a pesar de todos sus intentos?
	3) ¿Qué creen que siente el flautista al saber que podrá ganar mucho dinero?
	4) Aquí dice que nadie en el pueblo le cree al flautista, ¿cómo se estará sintiendo él?
	5) ¿Cómo se habrá sentido el flautista al ver a las ratas en el agua?
6) Cuando el flautista se llevó a las ratas, ¿qué habrán sentido las personas del pueblo?	
7) Cuando el alcalde supo que el flautista se llevó a las ratas, ¿qué habrá sentido? ¿se acuerdan que el alcalde no quería darle el dinero?	
8) ¿Cómo se sintió el flautista cuando el alcalde no le dio las monedas de oro?	
9) ¿Qué habrá sentido el flautista de llevarse a los niños? ¿estará bien lo que está haciendo? ¿él lo sabe?	
10) ¿Cómo crees que se sienten los papás de los niños cuando ven que el flautista se los lleva? ¿y los niños? ¿y el alcalde?	
11) ¿Qué estará sintiendo el alcalde cuando la gente del pueblo fue a verlo?	
12) Aquí dice que el alcalde estaba avergonzado, ¿Por qué crees que se sentía así?	
13) ¿Cómo se sintió el alcalde al entregarle el oro al flautista? ¿era lo que él realmente quería?	
14) ¿alguna vez han tenido que hacer algo que no quieren? ¿y cómo se han sentido?	
15) Al final del cuento, ¿cómo les parece que se sentía el flautista? ¿cómo lo supiste?	
9/La Cenicienta	1) ¿La madrastra se daba cuenta de que nadie ayudaba a Cenicienta a limpiar?
	2) ¿Por qué creen que las hermanastras no la ayudaban?
	3) ¿Por qué pensaría la madrastra que Cenicienta debía limpiar?
	4) ¿Por qué las hermanastras piensan que necesitan un vestido nuevo para la fiesta?

-
- 5) ¿Por qué la madrastra y las hermanastras suponen que Cenicienta no debe ir al baile?
 - 6) ¿Cómo se dio cuenta el hada madrina de que Cenicienta necesitaba ayuda?
 - 7) ¿Cómo se le ocurrió al hada madrina que Cenicienta necesitaba un vestido y una carroza?
 - 8) ¿Qué hizo Cenicienta para que su madrastra no se diera cuenta de que ella estaba en la fiesta?
 - 9) ¿Cómo reconoció Cenicienta quién era el príncipe que organizaba la fiesta?
 - 10) ¿Cómo descubrió Cenicienta que el hechizo se rompió?
 - 11) ¿Cómo supo Cenicienta que tenía que volver a casa?
 - 12) Cenicienta no se dio cuenta de que perdió su zapato. ¿Por qué crees que no notó que estaba descalza?
 - 13) ¿Por qué supuso el príncipe que el zapato que encontró era el de Cenicienta?
 - 14) ¿Por qué el príncipe no recordaba a Cenicienta, si bailó con ella toda la noche?
 - 15) ¿Qué entendió el príncipe cuando a ninguna mujer le quedó el zapato de cristal?
¿Por qué al príncipe se le ocurrió ese plan?
 - 16) Si las hermanastras sabían que no habían perdido el zapato, ¿por qué creen ustedes que querían probárselo?
 - 17) ¿Cómo supo el príncipe que era Cenicienta a quien él estaba buscando?
 - 18) ¿Qué habrá pensado Cenicienta cuando vio al príncipe entrar a su casa?
 - 19) Cuando Cenicienta vio al príncipe con la zapatilla ¿creen que ella sabía que era suya?
 - 20) ¿Qué descubrieron la madrastra y las hermanastras cuando a Cenicienta sí le quedó el zapato de cristal?

10/ El zapatero y los duendes

- 1) ¿Cómo creen que se sentía el zapatero de no tener trabajo como antes?(decepcionado, desilusionado, avergonzado de no ser tan bueno como antes)
 - 2) ¿Qué creen que quería hacer el zapatero con los zapatos del hombre rico? ¿Por qué se tomó tanto tiempo en arreglarlos?
 - 3) ¿Qué estará sintiendo el zapatero al ver su trabajo terminado? Acuérdense que el no lo hizo (confundido)
 - 4) ¿Por qué el zapatero habrá vendido los zapatos si él no los hizo? ¿Qué estaba haciendo el zapatero con su cliente? (engañando, inventando que él si los hizo)
 - 5) ¿Por qué el zapatero no le dice la verdad al cliente? (está avergonzado de no ser tan bueno como su misterioso ayudante)
 - 6) ¿Le podrá decir al cliente quién hizo los zapatos? ¿por qué? (porque no lo sabe)
 - 7) ¿Por qué el cliente del zapatero le dio dinero extra al zapatero? ¿lo hizo a propósito? ¿o se equivocó? ¿eso qué quiere decir?
 - 8) ¿Cómo se sentirá el zapatero de saber que alguien entra a su casa sin que él se dé cuenta?(confundido, asustado, preocupado) Acuérdense que él no sabía quién estaba entrando en su casa...
-

-
- 9) Ahora que lo pienso, tal vez a mí no me gustaría que alguien entrara a mi casa sin preguntarme...¿por qué crees que el zapatero está feliz? (el zapatero no estaba seguro, pero suponía que quien entraba a su casa era bueno, ¿por qué?)
- 10)¿Por qué el zapatero y su esposa esperaron tanto tiempo antes de investigar quién hacía los zapatos? (estaban reflexionando qué podían hacer)
- 11) Después de tanto reflexionar, ¿qué plan hicieron para descubrir al misterioso visitante? ¿Qué querrá decir eso de hacer un plan? (hacer algo a propósito)
- 12)¿Por qué el zapatero y su esposa se van a esconder? ¿Se escondieron a propósito?
- 13) ¿ Si ellos se esconden, los duendes van a saber que los están viendo? (están engañando a los duendes)
- 14) ¿Qué descubrieron al esconderse?
(los duendes hacían los zapatos y no querían que nadie los viera).
- 15) ¿Por qué los duendes salían sólo en la noche? ¿lo hacían a propósito? ¿Qué creen que pensaban los duendes del zapatero? (se enojaría si entran sin permiso y toman sus cosas sin avisarle)
- 16) ¿y el zapatero realmente estaba enojado con los duendes? ¿cómo se sentía?
- 17)¿Por qué el zapatero y su esposa decidieron hacer ropa para los duendes?
- 18) ¿Creen que los duendes hicieron los zapatos para que el zapatero y su esposa les hicieran ropa? (no, porque no sabían que les iban a hacer ropa)
-