



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Psicología
Maestría en Desarrollo y Aprendizajes Escolares

Desarrollo lingüístico y cultura escrita: Análisis de narraciones infantiles

TESIS

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de Maestra en
Desarrollo y Aprendizajes Escolares

Presenta:

Paola Taidé Álvarez Ramírez

Dirigida por:

Dra. Karina Hess Zimmermann

SINODALES

Dra. Karina Hess Zimmermann
Presidente


Firma

Dra. Sofía Alejandra Vernon Carter
Secretario


Firma

Mtra. Gabriela Calderón Guerrero
Vocal



Firma

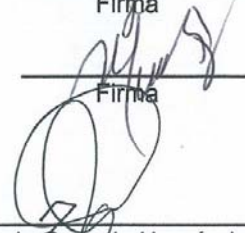
Mtra. Luisa Josefina Alarcón Neve
Suplente


Firma

Mtra. Beatriz Soto Martínez
Suplente


Firma


Lic. Jorge Lara Ovando
Director de la Facultad
de Psicología


Dr. Luis Gerardo Hernández
Sandoval
Director de Investigación y
Posgrado

Resumen

Diversas investigaciones señalan que la pertenencia a una cultura escrita incide directamente en el desarrollo lingüístico del individuo y, por ende, en el social y cognoscitivo. El presente trabajo tiene como objetivo observar si el mayor contacto con la cultura escrita, dado por la lectura de cuentos en la escuela, facilita el desarrollo de habilidades lingüísticas en el niño de edad preescolar. Recientes investigaciones han observado el favorable impacto de la exposición a la lectura oral de cuentos en el desarrollo de habilidades lingüísticas.

Esta investigación hace un análisis de las diferencias entre dos grupos de niños: uno al que se le leía con menor regularidad (no escolarizado) y otro al que se le leía de manera más frecuente (escolarizado). Ambos grupos de estudio pertenecían a una comunidad rural de Querétaro, México. Se realizó un análisis de narraciones orales (personales y de ficción) producidas por niños de entre 4 y 5 años de edad. La obtención de estos datos permitió la comparación del logro y la competencia de cada uno de los grupos de estudio.

Los resultados señalan diferencias significativas entre las muestras (escolarizados y no escolarizados) tanto en la manera de estructurar las narraciones como en las habilidades lingüísticas empleadas por los niños. Sugieren que la lectura de cuentos en el aula tiene repercusiones importantes en el desarrollo lingüístico. Esto nos invita a revalorar el papel de la lectura y del maestro para fomentar la adquisición de habilidades en el lenguaje oral.

(Palabras clave: Cultura escrita, desarrollo lingüístico, escuela, narración)

Summary

Studies indicate that ties with a written culture (literacy) has an direct impact on language development and therefore influences diverse aspects of social and cognitive development. The objective of this study is to examine the relationship that contact with literacy (reading aloud in a classroom setting) has with the development of linguistic abilities in preschool children. Recent research reveals a positive correlation between exposure to literacy and the development of linguistic abilities.

This investigation analyzes the differences between two groups of children: preschoolers that do not attend school and therefore are rarely read to and preschoolers that are part of a kindergarden program in which they participate in reading activities. Both groups were formed by subjects 4 and 5 years old who were members of a rural community in Querétaro, México. All children produced oral personal and fictional narratives.

Results suggest significant differences between the groups, in the way children structure their narratives and in the linguistic abilities they employ. These findings show that story reading bears important implications for language development.

(Keywords: literacy, language development, school, narratives)

A Dios

A mis padres: Gladis y Bernardo

A mis hermanas: Yessica y Zyany

Agradecimientos

Agradezco a la Universidad Autónoma de Querétaro por su valioso apoyo para la realización de este trabajo.

A las autoridades, maestras y padres de familia del Jardín de Niños Lázaro Cárdenas por su colaboración y entusiasta participación.

Así mismo a la Comisión Lectora, integrada por la Dra. Sofía Alejandra Vernon Carter, la Mtra. Gabriela Calderón Guerrero, la Mtra. Luisa Josefina Alarcón Neve y la Mtra. Beatriz Soto Martínez, le doy gracias por su exhaustiva revisión y constructiva crítica a la versión preliminar.

A la Dra. Karina Hess Zimmermann, por compartirme sus conocimientos y guiarme con paciencia y calidez humana durante todo el proceso de la elaboración de este trabajo. Muchas gracias.

Por último, a los niños, que es por ellos y gracias a ellos que vale la pena tanto esfuerzo.

ÍNDICE

Resumen.....	i
Summary.....	ii
Dedicatorias.....	iii
Agradecimientos.....	iv
Índice.....	v
Índice de cuadros.....	viii
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO 1. Desarrollo lingüístico y cultura escrita.....	4
1.1 Desarrollo lingüístico: lenguaje, cognición y medio social.....	4
1.2 Desarrollo lingüístico en los años preescolares.....	5
1.3 Desarrollo cognitivo y lenguaje.....	7
1.4 Lenguaje y medio social: La cultura escrita.....	9
1.4.1 La influencia de la cultura escrita en el desarrollo lingüístico: La lectura de cuentos.....	12
1.4.2 La escolaridad como herramienta para el acercamiento a la cultura escrita.....	14
1.5 La narración para observar el desarrollo lingüístico.....	17
1.5.1 Definición de narración.....	19
1.5.2 Los elementos de la narración.....	21
1.5.3 Tipos de narraciones.....	22
1.5.4 El desarrollo narrativo en edad preescolar.....	25

CAPÍTULO 2. Metodología.....	28
2.1 Descripción del problema.....	28
2.2 Hipótesis	29
2.3 Objetivos generales de trabajo.....	30
2.4 La recolección de los datos.....	30
2.4.1 Selección de la muestra.....	30
2.4.2 Selección del instrumento.....	31
2.4.3 Las tareas para la recolección de los datos.....	31
2.4.3.1 Actividad 1: Producción de narraciones personales.....	32
2.4.3.2 Actividad 2: Producción de narraciones de ficción.....	33
2.4.4 El piloteo.....	35
2.5 La transcripción.....	35
2.5.1 La unidad de análisis.....	36
2.5.2 Decisiones para la transcripción.....	36
2.6 Codificación.....	37
2.6.1 Codificación por tipo de cláusulas.....	37
2.6.2 Codificación por tipo de narración.....	38
CAPÍTULO 3. Los resultados.....	39
3.1 El análisis de las narraciones personales.....	39
3.1.1 Tipos de narración.....	40
3.1.1.1 Análisis cuantitativo de los tipos de narraciones personales.....	43
3.1.1.2. Análisis cualitativo de las narraciones personales.....	45
3.1.2 Tipos de cláusulas.....	48
3.1.2.1 Análisis cuantitativo de los tipos de cláusulas.....	48
3.1.2.2 Análisis cualitativo de los tipos de cláusulas.....	49

3.2. El análisis de las narraciones de ficción.....	51
CAPÍTULO 4. Consideraciones finales.....	56
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	60
APÉNDICE	69
Apéndice 1 Información sobre la recolección de datos	
A1 Entrevista para la selección de la muestra.....	70
A2 Criterio de asignación de puntos de la entrevista.....	76
A3 Imágenes del experimento.....	78

ÍNDICE DE CUADROS

Tabla 1 Personajes presentes en las imágenes durante la obtención de las narraciones de ficción.....	34
Tabla 2 Narraciones personales producidas por niños con preescolar.....	39
Tabla 3 Narraciones personales producidas por los niños sin preescolar.....	40
Tabla 4. Tipos de narraciones producidas por los niños con preescolar.....	41
Tabla 5 Tipos de narraciones producidas por los niños sin preescolar.....	42
Tabla 6 Clasificación del número de narraciones según su canonicidad en los niños con preescolar (CP) y sin preescolar (SP).....	43
Tabla 7 Clasificación porcentual de narraciones según su canonicidad en los niños con preescolar (CP) y sin preescolar (SP).....	44
Tabla 8. Clasificación de las narraciones por tipo y número de cláusulas en los niños con y sin preescolar.....	48
Tabla 9. Clasificación porcentual de las narraciones por tipo y número de cláusulas en los niños con y sin preescolar.....	48
Tabla 10. Tipo de narraciones producidas por los niños con y sin preescolar en la tarea de narraciones de ficción.....	51

INTRODUCCIÓN

El estudio del desarrollo lingüístico en edades tempranas ha permitido identificar cuáles son los elementos que lo favorecen. Como es sabido, la adquisición del lenguaje se da en conjunto con el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales. Dado que estos tres aspectos son esenciales en la educación preescolar, es importante tratar de explicar los factores que intervienen en el desarrollo lingüístico con el fin de proporcionarles a los maestros herramientas pedagógicas que les permitan brindarles a los alumnos mejores experiencias de aprendizaje.

Muchas investigaciones se han realizado sobre cómo los niños adquieren sus primeras palabras y cómo surgen los primeros deseos de comunicarse. Dichas investigaciones han enfatizado el hecho de que el medio social es determinante en la evolución del lenguaje (Bernstein, 1971; Romero, 1999). Así, determinados tipos de contextos o actividades permiten el desarrollo de habilidades específicas. Uno de los factores sociales que se reconocen como de gran importancia para el desarrollo lingüístico es la escolaridad y más si la escuela como institución promueve diferentes contactos con la cultura escrita. El pertenecer a un medio en donde la lengua escrita juega un papel esencial lleva al niño a consolidar de manera temprana la lengua escrita y, a su vez, influye en el desarrollo de su lengua oral (Bonnafé, 2000).

El presente trabajo surge de la inquietud de observar cómo la lectura puede estimular de diversas formas el desarrollo de la lengua oral. Con ello se pretende ver cómo influye no sólo en el aprendizaje de la lengua escrita sino también en la estructuración del lenguaje y, específicamente, del discurso. Para ello se vale de una herramienta muy valiosa para observar el lenguaje infantil: la narración. Este tipo de discurso se adquiere tempranamente, dado que es parte de las primeras interacciones del niño con la sociedad y de la sociedad con el niño.

Si bien las narraciones infantiles han sido estudiadas desde diferentes perspectivas, en esta investigación se pretende hacer un análisis desde un punto de vista del lenguaje en la escuela, esto con la finalidad de observar qué prácticas

le permiten al maestro apoyar el desarrollo lingüístico en el aula. Se analizan dos tipos de narraciones frecuentes en la vida del niño en edad preescolar: personales y de ficción.

El estudio que se presenta a continuación fue realizado con dos grupos de niños de edad preescolar pertenecientes a un entorno rural. Un grupo estaba escolarizado y el otro no. Lo que se pretendía ver era si el acercamiento a la lectura, específicamente de cuentos, incrementa las posibilidades de creación del discurso oral¹.

El trabajo está organizado de la siguiente manera. En el primer capítulo se presentan algunos antecedentes de los dos puntos centrales de la investigación: desarrollo lingüístico y cultura escrita. Se expone el desarrollo lingüístico en la edad preescolar desde una perspectiva interaccionista, que concibe al lenguaje como parte inherente del desarrollo cognitivo y social del individuo. A su vez, se discute la importancia de la lectura en la escuela en este desarrollo. Ya para finalizar se indaga sobre la narración como herramienta para analizar el lenguaje infantil: su definición, estructura y tipos empleados en esta investigación.

En el capítulo dos se encontrará el proceso metodológico del estudio. En la primera parte se define el problema y se plantean las hipótesis, las preguntas y objetivos de la investigación. En un segundo momento se explica de manera detallada el proceso para la elección del instrumento de investigación y de los sujetos participantes. Se expone cómo fue usado el instrumento de investigación, así como los criterios que se tomaron en cuenta para la aplicación y el orden de las tareas propuestas. En tercer lugar se muestra el proceso de transcripción de

¹ Estamos conscientes de que hoy en día la lengua escrita se ha convertido en una herramienta sumamente importante de comunicación y divulgación. Este trabajo pretende abordar sólo una pequeñísima parte de lo que implica pertenecer a la cultura escrita. Sabemos que no existe un todo o nada en la pertenencia a la cultura escrita. Sin embargo, se busca mostrar el acercamiento a una parte de ésta por medio de la lectura de cuentos y observar sus beneficios en el desarrollo del lenguaje. Para ello fue necesario analizar el lenguaje en un entorno específico: la escuela. Parecía complicado evaluar todas aquellas prácticas de lectura en casa y por eso se tomó la escuela como medio para observar la lectura. Se trató de que los niños participantes del estudio estuvieran en condiciones similares de estímulos en casa para que esto no repercutiera en los datos de este trabajo.

los datos y los criterios de codificación empleados para el análisis de las narraciones.

Los resultados cualitativos y cuantitativos son reportados en el capítulo tercero. Se encontrará que los datos fueron divididos para el análisis de acuerdo con las dos tareas propuestas: narraciones personales y narraciones de ficción.

En el último capítulo se presentan algunas reflexiones finales acerca de los alcances y limitaciones del presente trabajo. También se abren pautas para realizar futuras investigaciones de mayor profundidad en algunos puntos que resultaron imposibles de abarcar en este estudio.

CAPÍTULO 1

Desarrollo lingüístico y cultura escrita

1.1. El desarrollo lingüístico: lenguaje, cognición y medio social

En el desarrollo humano no podemos disociar tres aspectos fundamentales que nos distinguen de todos los demás seres vivos: las capacidades cognitivas, el lenguaje y las relaciones sociales. Así como por medio de nuestras capacidades cognitivas generamos herramientas para el uso del lenguaje, el lenguaje lo usamos para poder interactuar en el mundo social y gracias a las interacciones adquirimos continuamente mayores conocimientos.

El lenguaje no puede separarse del pensamiento y del medio social pues es parte fundamental de ambos (Hickmann, 1986). Diversas posturas ideológicas y teóricas han aportado distintas visiones del cómo interactúan estos elementos. Los *teóricos innatistas*, creen que los principios del lenguaje son innatos y no aprendidos, aunque ningún investigador en la actualidad cree que poseemos una lengua determinada en nuestras neuronas. Por otro lado, los *conductistas* o *teóricos del aprendizaje* (Skinner, 1957) afirman que el lenguaje se adquiere según las leyes generales del aprendizaje y es similar a cualquier otra conducta aprendida. Los *teóricos cognitivos* (Piaget 1926, 1954; McNamara, 1972; Sinclair de Zwart, 1973; Bates, 1979) piensan que el lenguaje es una parte subordinada del desarrollo cognitivo, dependiente del logro de diversos conceptos. Según esta postura los niños adquieren en primer lugar un conocimiento del mundo y después proyectan el lenguaje sobre esa experiencia previa. Por último, la *teoría de la interacción social* (Fernald, 1985) ha argumentado que los niños no son pequeños gramáticos inducidos a decodificar el lenguaje sino que son individuos sociales que adquieren un lenguaje en función de sus necesidades de comunicación con los demás (Berko y Berstein, 1999). Como parte de esta última corriente es necesario señalar que Vygotsky (1978, 1986) concibe al lenguaje como inherentemente social, principal motor de la evolución general del niño.

Después de analizar estas teorías cabe hacer una pregunta: ¿el lenguaje es adquirido por naturaleza o aprendizaje? Berko y Berstein (1999) afirman que por ambos caminos. El ser humano posee características físicas que lo guían a través de la adquisición del lenguaje. Sin embargo, determinado tipo de conocimientos como el vocabulario y el uso social de una lengua se configura gracias a la interacción de varios elementos: las capacidades cognitivas del individuo y la influencia de su medio social.

1.2. El desarrollo lingüístico en los años preescolares

Según Delval (1994) existen tres mecanismos que contribuyen a la adquisición del lenguaje. En primer lugar, la interacción del niño con la madre es esencial. En segundo término, la fuerza ilocutiva (la intención comunicativa) constituye una herramienta esencial del uso del lenguaje ya que éste siempre se desarrolla por medio de intenciones. Por último, es fundamental el empleo de estrategias semánticas (contexto) que incluyen el conjunto de la situación frente a estrategias puramente sintácticas (orden de las palabras).

Como afirma Bruner (1986), “la adquisición del lenguaje comienza antes de que el niño exprese su primer habla léxico-gramatical. Comienza cuando la madre y el niño crean una estructura predecible de acción recíproca que puede servir como un microcosmos para comunicarse y construir una realidad compartida” (p.21). El lenguaje se adquiere en edades tempranas por una necesidad apremiante de comunicación y muchos teóricos señalan que los niños adquieren de forma universal las bases para la mayor parte de su capacidad lingüística adulta entre el primer y sexto año de vida aproximadamente (Berko y Berstein, 1999). El aprendizaje del lenguaje es, entonces, una conquista de diferentes aspectos. Dale (1980) menciona que el niño debe adquirir habilidades en diversas áreas del lenguaje como la sintáctica, la semántica, la pragmática e incluso la fonológica.

En la adquisición del lenguaje, los adultos juegan un papel determinante. Organizan su lenguaje para que los niños lo puedan aprender, además de que

expanden y amplían las producciones de los niños. Delval (1994) argumenta que los progresos del pensamiento preceden al lenguaje. Así, los primeros juegos entre los niños y adultos tienen las características de andamiaje, lo que favorece la estimulación y el enriquecimiento de nuevas adquisiciones.

Para poder ser un hablante competente el niño debe dominar tres facetas del lenguaje: la gramática, la semántica y la pragmática y esto se desarrolla gracias a la maduración cognitiva y a los diversos entornos en los que el niño se desenvuelve. Estas tres grandes facetas son desarrolladas simultáneamente. Sin embargo, la escuela será o deberá ser el lugar donde se estimulen estas habilidades de manera consciente por parte del docente. En nuestro país el *Programa de Educación Preescolar* (Secretaría de Educación Pública, 2004) apoya esta idea de la siguiente manera: “Para todos los niños la escuela constituye un espacio propicio para el enriquecimiento del habla, y consecuentemente para el desarrollo de sus capacidades cognitivas a través de la participación sistemática en actividades en las que pueden expresarse oralmente; que se creen estas situaciones es particularmente importante para quienes provienen de ambientes en los que hay pocas oportunidades de comunicación” (p. 58)

En muchos casos, sobre todo en los medios de bajo desarrollo educativo, la escuela se convierte en uno de los medios sociales influyentes para el desarrollo del niño, aunque sabemos que la escuela no lo es todo, puesto que cada escuela alcanza avances académicos diferentes, y reconocemos que el niño desarrolla una cantidad importante de habilidades en casa y en su medio social. Aún así, podemos decir que la entrada a la escuela propicia, cuando menos en sus propósitos básicos, el desarrollo del lenguaje de sus alumnos.

Tomasello (en Warren y McClosky, 1997) argumenta que el lenguaje es una conducta social con estructuras convencionalizadas socialmente. Sus funciones derivan de una u otra manera de la comunicación. En este sentido el lenguaje puede ser adquirido sólo mediante la interacción social con los seres humanos. Afirmaciones como ésta ayudan a darnos cuenta de que los niños desde

pequeños aprenden su lenguaje de los medios sociales en donde crecen y uno de los más importantes después de la familia es la escuela. Por lo tanto, la escuela cumple con una función esencial en el desarrollo del lenguaje.

Sabemos que tanto en casa como en la escuela el niño incorpora nuevos conocimientos del uso de la lengua. Es en la escuela donde el niño se enfrenta a retos diferentes. "Una de las razones por las que la escuela tiene una importancia tan grande en el desarrollo del lenguaje del niño es porque crea un contexto en donde ocurren nuevos usos lingüísticos. Probablemente la habilidad lingüística más importante que aprende un niño en la escuela es la lengua escrita" (Romaine, 1984, p. 176, la traducción es mía). Gracias a los resultados de trabajos como los de Romaine podemos pensar que la escuela realmente contribuye de manera significativa en el desarrollo de habilidades lingüísticas. Sin embargo, sabemos que esta contribución la puede hacer de diferentes formas. En este trabajo precisamente analizaremos la lectura escolar y su contribución en el desarrollo lingüístico del niño.

1.3. Desarrollo cognitivo y lenguaje

El lenguaje es uno de los logros más importantes del ser humano. De acuerdo con Nelson (1996), el lenguaje es un mediador que nos permite organizar las ideas y estructurar de manera organizada el pensamiento. Según la autora, el lenguaje juega un papel crítico y único en tres funciones específicas: por una parte explica los pensamientos; por otra, pone un tema en público para que un pensamiento, una idea o un sentimiento pueda ser compartido con los demás; por último, formula nuestras ideas acerca de las preocupaciones humanas que de otra manera no podrían ser comunicadas, tales como la verdad o la justicia.

Las posturas teóricas que han buscado encontrar la relación entre el lenguaje y la cognición² han sido diversas. Así, el empirismo estructuralista argumenta que el lenguaje se concibe en el pensamiento. Por su parte, Chomsky (1968) defiende el carácter innato del lenguaje y argumenta que éste constituye un

² Para un análisis más profundo véase Berko Gleason y Berstein (1999)

sistema mental independiente de la cognición regido por leyes propias. A su vez, Piaget (1969) sostiene que el lenguaje y el pensamiento son una secuencia de acción: el pensamiento antecede al lenguaje. Vygotsky (1978,1986), por su lado, menciona que el lenguaje y el pensamiento se desarrollan con relativa independencia y se fusionan en algunos aspectos. Concibe al lenguaje como un constructo social y afirma que las interacciones con el lenguaje son el principal motor del desarrollo cognitivo de los niños. En este mismo sentido, Bruner (1992) argumenta que los productos culturales como el lenguaje y otros sistemas median el pensamiento y sellan nuestra representación de la realidad.

En el presente trabajo se adoptará la posición teórica interaccionista que afirma que la interacción por medio del lenguaje permite construir el pensamiento (Bruner, 1990; Nelson, 1996). En el caso específico de la construcción de la narración, tema central en esta investigación, Bruner (1990) menciona que el pensamiento narrativo, es decir, la capacidad de distinguir lo canónico de lo no canónico³ le permite al individuo generar estrategias de pensamiento e incluso construir la realidad. Lo anterior se debe a que la narración implica cuatro tipos de conocimiento:

- 1) El interés en los personajes y sus acciones: toda narración gira en torno a las acciones y personas.
- 2) Marcar lo inusual: la narración marca diferencias entre lo canónico y lo no canónico.
- 3) Orden de secuencia: todo relato marca la temporalidad de los hechos.
- 4) Voz o perspectiva: la narración permite realizar evaluaciones y opiniones personales de lo narrado.

³ Se hará referencia al término *canónico* para designar un evento cotidiano. Hess (2003) define *ruptura de canonicidad* como el rompimiento del equilibrio cotidiano de las cosas.

1.4. Lenguaje y medio social: la cultura escrita

La sociedad en general adquiere de manera consciente o inconsciente la responsabilidad de estimular las habilidades lingüísticas de los niños. Estas habilidades se empiezan a configurar tempranamente en el núcleo familiar y social.

Sabemos que si un grupo de personas de un medio social específico es usuario de ciertas prácticas lingüísticas, seguramente estas prácticas sociales se convertirán en habilidades que se desarrollarán tempranamente en los integrantes de esa comunidad. Ely (1997) argumenta que cada cultura adopta determinado tipo de narración según las características de la comunidad a la que pertenece: "De manera típica los niños adoptan el estilo narrativo de su propia comunidad" (p. 409, la traducción es mía). Por ejemplo, los niños hispanos centran sus narraciones personales en las relaciones familiares y lo que pasa en ellas. Por su parte, los niños japoneses hacen conexiones temporales a eventos temáticamente distintos usando una estructura similar a la del *haiku*, forma literaria muy valorada en la cultura japonesa. Los niños norteamericanos generalmente cuentan narraciones centradas en un tópico o en una sola persona con inicios, medios y finales claros (Michaels, 1981). En contraste, los niños afroamericanos de la clase trabajadora regularmente cuentan historias donde unen varios episodios temáticamente.

Con todo esto podemos afirmar que un grupo determinado de una cultura específica aprende las características y habilidades lingüísticas de su comunidad (Bernstein, 1971). Así, las experiencias que tengan los niños con los usos lingüísticos de su entorno le darán las herramientas para desarrollar su lenguaje. En este sentido, podemos pensar que las experiencias cotidianas de lectura de cuentos le proporcionarán a los niños recursos propios de la lengua escrita y del texto narrativo que le permitirán desarrollar habilidades lingüísticas diferentes a las que adquiere en el contexto conversacional.

Dicho lo anterior, podemos vislumbrar los avances que la lectura puede propiciar en los niños si el medio social lo estimula. En la actualidad la lengua escrita tiene un valor importante dentro de la sociedad (Kalman, 2004; Ferreiro,

1999; Lerner, 2001). El uso de la lengua escrita se ha convertido en una herramienta para participar en eventos culturalmente valorados, para relacionarse con otros, para participar en el mundo social, para formar parte de prácticas comunicativas y relaciones de conocimiento. Aprender los usos de la lengua escrita depende de la interacción con otros lectores y escritores y el conocimiento de estos múltiples usos surge de las oportunidades de participar en hechos comunicativos que los utilizan de manera cotidiana.

Todo lo anterior implica estar inmerso en una *cultura escrita*. Por 'cultura escrita' entenderemos los usos del lenguaje escrito en la sociedad. Al respecto Kalman (2004) dice: "...aprender a leer y escribir depende de la interacción con otros lectores y escritores y el conocimiento de múltiples usos de la lengua escrita, surge de las oportunidades de participar en hechos comunicativos que los utilizan de manera cotidiana. Asimismo, las prácticas de lectura y escritura ocurren siempre en un contexto de relaciones sociales, que a la vez las permean y son parte de ellas" (p.161)

La cultura escrita implica el conocimiento y uso de de la lengua. No basta con la comprensión de los elementos de un texto, sino también es importante el uso social de todos esos elementos. La cultura escrita permite ser participante en los círculos sociales donde la lengua escrita y sus usos son valorados. La cultura escrita es un logro individual e intelectual y una forma de conocimiento cultural que permite a la gente participar dentro de grupos y actividades que de alguna manera implican leer y escribir (McLane y McNamee, 1990). Sin embargo, hay que tener en cuenta que no existe un "todo o nada" en la inmersión a la cultura escrita, dado que todos estamos expuestos a un medio donde la lengua escrita está presente (en anuncios, etiquetas, entre otros). No obstante, es posible hablar de un mayor o menor contacto con la lengua escrita, puesto que no todos los individuos de la sociedad están expuestos en igual medida a las diversas prácticas de la lengua escrita. Todo dependerá de las experiencias que el contexto provea al individuo para que pueda conocer sus usos.

Otro punto importante resaltar es la escuela como medio para favorecer el acercamiento a la cultura escrita. Una de las misiones fundamentales de la

escuela ha sido y sigue siendo enseñar a leer y escribir (Lerner, 2001). Sin embargo la desnaturalización que la lectura sufre en muchas escuelas ha sido puesta en evidencia de forma irrefutable. En muchos lugares la lectura es ante todo un objeto de enseñanza y eso constituye una práctica artificial. Para que se constituya también en un objeto de aprendizaje, es necesario que tenga sentido desde el punto de vista del alumno, lo cual significa, entre otras cosas, que debe cumplir una función para la realización de un propósito que él conoce y valora. Para que la lectura como objeto de enseñanza no se aparte demasiado de la práctica social que se quiere comunicar, es imprescindible tratar de llevar los modelos originales de los textos a la escuela y mostrar los diversos usos que tienen en la vida social.

Vale la pena seguir analizando lo que Lerner (2001) señala, sobre todo porque nos hace reflexionar acerca de los alcances que debe tener la lectura y la escritura en la escuela. Más allá de que los textos sirvan para aprender a decodificar un sistema de escritura, la inmersión en los textos puede facilitar el desarrollo de muchas habilidades por medio de la institución escolar, aunque no todas las escuelas lo promuevan de igual forma.

Hoy en día la escuela enfrenta problemas y desafíos como una microsociedad de lectores y escritores. Esto quiere decir que se debería convertir en un lugar donde los alumnos se volvieran lectores y escritores dentro de todos los contextos. No obstante, en ocasiones la misma escuela produce prácticas extremadamente lejanas a la realidad, que lejos de permitir al niño entrar en esa sociedad lo aleja cada vez más de las prácticas reales. Los maestros tenemos una gran responsabilidad y compromiso al respecto, como afirma Lerner (2001):

“Enfrentamos un gran desafío: Construir una nueva versión ficticia de la lectura, una versión que se ajuste mucho más a la práctica social que intentamos comunicar y permita a nuestros alumnos apropiarse de ella. Articular la teoría constructivista del aprendizaje con las reglas y exigencias institucionales está lejos de ser fácil: hay que encontrar otra manera de gestionar el tiempo, hay que generar nuevos modos de controlar el aprendizaje, hay que transformar la distribución los roles del maestro y del

alumno en relación con la lectura, hay que conciliar los objetivos institucionales con los objetivos personales de los alumnos...” (p. 125).

Una de las maneras accesibles, por las que se puede estar en mayor contacto con la cultura escrita en la escuela es el uso de diversos portadores de textos. Uno de ellos son los cuentos. Éstos, además de ser un tipo de texto atractivo para los niños, posibilitan la adquisición de conocimientos del mundo social y permiten al niño adentrarse en mundos posibles (Lerner, 2001). El trabajo con cuentos además puede propiciar la toma de conciencia de los tres momentos canónicos de un cuento (introducción, desarrollo, conclusión) y permite avanzar en el conocimiento de las propiedades del soporte de los cuentos (Nemirovsky, 1999). Esto quiere decir que al momento de involucrarse con estos textos los niños no sólo aprenden de lo que está escrito, sino también sobre la manera en la que se presentan los mismos (forma). Por otra parte, la forma en que los niños se beneficiarán de la lectura de cuentos estará directamente relacionada con el tipo de prácticas lingüísticas que emplee el maestro para presentar y analizar los textos.

1.4.1. La influencia de la cultura escrita en el desarrollo lingüístico: la lectura de cuentos

La lengua escrita y la lengua oral no son comparables en todos sus aspectos; existen muchas diferencias entre oralidad y escritura. Una de esas diferencias es que la lengua oral no es del todo representable por medio de la lengua escrita, como es en el caso de la entonación⁴. Por otro lado, la escritura tiene una ventaja importante sobre la oralidad: se conserva a través del tiempo. Otra diferencia entre ambos sistemas es la segmentación. En la lengua oral, a diferencia de la escritura, no se hacen segmentaciones. Se ha tenido que pasar por un recorrido histórico para llegar a la segmentación que ahora empleamos en la lengua escrita (Zamudio, 2004). Así podríamos señalar muchas diferencias entre oralidad y escritura que nos hacen ver que la escritura no es un simple

⁴ La fuerza ilocutiva es la intención del hablante para alcanzar una meta. Lo hace por medio del tono o el ritmo (Warren y McCloskey, 1997), lo cual no es tan fácilmente representable de manera escrita.

instrumento de transposición de la oralidad ni viceversa (Blanche-Benveniste, 2002). No obstante, mantienen puntos de convergencia en los que se influyen mutuamente.

El *Programa de Educación Preescolar* (Secretaría de Educación Pública, 2004) muestra algunas de las metas generales del currículo de la lengua oral y escrita. Estos objetivos se concentran en incrementar las habilidades de los niños para escuchar, hablar, leer y escribir; se recalca que no es posible ni recomendable separar por completo el aprendizaje de una habilidad del aprendizaje de otra.

Entonces, si la oralidad no es en su totalidad comparable con la escritura, ¿cómo influye la escritura sobre la oralidad? En el caso de los niños, una de las maneras en que podemos observar esto es analizando cómo repercute la lectura de cuentos en sus narraciones. A partir de la edad escolar los cuentos se convierten en elemento fundamental de las clases de lectura, así que es muy útil que los niños se familiaricen con la narrativa y sus elementos, tales como los personajes, los diálogos y lo que sucede después. Los niños pequeños son receptivos a la secuencia en el lenguaje, siguen el hilo de la narración y el orden de los sucesos en los cuentos (Burns, Griffin y Snow, 2000). Dicho esto, vislumbramos los beneficios de la interacción con la lectura de los cuentos desde edades tempranas sobre el lenguaje oral.

La lectura se encuentra entre las experiencias más importantes de la interacción entre lengua oral y escrita. Mediante los cuentos los niños amplían su vocabulario, aprenden estructuras más complejas de las oraciones y se enfrentan a un mundo de nueva información. La lectura de cuentos ofrece oportunidades para encontrar palabras, frases y estructuras de oraciones que, por lo general, no se presentan en las conversaciones cotidianas de los niños pequeños. La exposición al lenguaje literario estimula de manera trascendente el desarrollo del lenguaje y el conocimiento de esas estructuras específicas. (Seefeldt, Wasik; 2005, p.244).

Otro de los aspectos que los niños aprenden al participar en situaciones de lectura de cuentos es a familiarizarse con una estructura narrativa específica que

les permite recrear experiencias. Al escuchar leer una historia en voz alta, el niño también es introducido a una nueva manera de usar el lenguaje. Incluso cuando son acompañadas por ilustraciones, las historias no requieren otro contexto que ellas mismas para su interpretación (Wells, 1985).

La lectura cotidiana de cuentos permite a los niños ir analizando, consciente o inconscientemente, las estructuras y elementos narrativos. Así, se vuelven cada vez más sensibles al orden de las tramas, a los elementos incluidos, al vocabulario e incluso a los formatos en que se presentan los textos. De esta manera generan un nuevo acercamiento a la lengua oral, mediado por la lengua escrita. A partir del momento en que los usuarios han interiorizado el funcionamiento de la lengua escrita, ya sólo pueden representar su lengua hablada a través de ese prisma (Blanche-Benveniste, 2002).

1.4.2. La escolaridad como herramienta para el acercamiento a la cultura escrita

Gracias a los avances de las investigaciones científicas acerca de los procesos de desarrollo y aprendizaje se han confirmado las grandes capacidades que tienen los niños para potencializar, desde muy temprana edad, el desarrollo de habilidades fundamentales que tendrán repercusión durante toda su vida. El aprendizaje de la lengua es un ejemplo irrefutable de lo anterior, ya que es una habilidad que comienza a estructurarse muy temprano. Pero el lenguaje no es sólo aprendido como base de la constitución biológica y genética del ser humano, sino que también se ve beneficiado por la riqueza del conjunto de experiencias de los niños y su medio. Los intercambios comunicativos favorecen el lenguaje y la práctica de éste. La asistencia a la escuela debe permitir a los niños compartir ideas, significados, explicaciones, preguntas, dudas, preferencias, descripciones, narraciones, elaboración de preguntas, de hipótesis de conclusiones, tanto de manera oral como de manera escrita (Romaine, 1984; Ely, 1997; Berko, 1997).

Lo anterior no queda fuera de los objetivos de los programas de enseñanza preescolar en nuestro país. El *Programa de Educación Preescolar* actual afirma que "la incorporación a la escuela implica para todos el uso de un lenguaje cuyos

referentes son distintos a los del ámbito familiar, que tienen un nivel de generalidad más amplio y de mayor complejidad; proporciona a los niños un vocabulario cada vez más preciso, extenso y rico en significados y los enfrenta a un mayor número y variedad de interlocutores...” (Secretaría de Educación Pública, 2004, p, 58). El aprendizaje de la lengua como principal medio de comunicación del ser humano está influido por todos los contextos en los que se desenvuelve el individuo. Es en la escuela donde se trata de acercarse a la lengua como objeto de conocimiento y es en el contexto social donde nos convertimos en verdaderos usuarios de la lengua.

Así como el niño convive cotidianamente con la lengua oral, en el mejor de los casos, el contexto social proporciona información sobre la lengua escrita. Los periódicos, los anuncios de televisión, las listas de supermercado, los letreros de los camiones y toda aquella información que se transmite por los medios escritos son contextos de muy rica y variada información con la que el niño se relaciona cotidianamente. Además, la escuela tiene como objetivo permitirle al niño la participación en diversas prácticas lingüísticas propias de la cultura escrita que lo lleven a desarrollar conocimientos lingüísticos cada vez mayores. Al respecto véase lo siguiente:

Mientras más ocasiones tengan los niños de estar en contacto con textos escritos y de presenciar una mayor cantidad y variedad de actos de lectura y de escritura, mejores oportunidades tendrán de aprender. Por ello hay que propiciar situaciones en las que los textos cumplan funciones específicas, es decir, que les ayuden a entender para qué se escribe; vivir estas situaciones en la escuela es aún más importante para aquellos niños que no han tenido la posibilidad del acercamiento con el lenguaje escrito en su contexto familiar (Secretaría de Educación Pública, 2004, p. 60).

Por su parte, Colomer (2005) apoya la idea de que los textos, y en específico la lectura literaria en la escuela, son un medio enriquecedor del lenguaje que son necesarios trabajar arduamente en la institución escolar. Señala que el hecho de tener los libros en la escuela no es motivo suficiente para

convertirse en el beneficiario de todas las bondades que brinda la lectura. Incrementar la oferta de libros no basta en las sociedades actuales; se tiene además que destinar recursos para aumentar la presencia cuantitativa y cualitativa de libros en el entorno infantil. Es necesario atender a la formación lectora de los docentes y otros motivadores de la lectura y, por último, es de la vital importancia incrementar la presencia de lectura literaria en el aula.

La escuela debe adoptar todas aquellas prácticas sociales del lenguaje, tomarlas prestadas para ser analizadas y procurar que su uso sea lo más cercano a lo real. De esta manera el maestro estará educando en el conocimiento de las posibilidades de la lengua y encaminando al niño a una pertenencia cada vez mayor a la cultura escrita.

Es importante señalar que cuando hablamos de trabajar con la lengua como objeto de conocimiento nos referimos a un análisis de diferentes aspectos. En la escuela, la lengua escrita debe convertirse en un objeto de estudio tanto para el docente como para el alumno. Kaufman y Rodríguez (1993) y Lerner (2001) señalan que la escuela debe manejar tres aspectos importantes: la *situación comunicativa*, la *caracterización del texto* y los *temas de reflexión metalingüística*. La *situación comunicativa* plantea todo lo que se considera para definir lo que es la función del texto particular especificando tanto el objetivo general, los destinatarios del producto y los autores de este mismo. En la *caracterización del texto* se consideran el título o tema, y los rasgos característicos del género textual, resaltando la importancia de dejar claro el tipo de vocabulario de acuerdo con las intenciones del autor y las características estructurales que deben ser tomadas en cuenta en cada texto. Por último, se consideran los *temas de reflexión metalingüística* como la gramática oracional, la ortografía y la puntuación. Además de estos aspectos, es importante tener claros los *contextos de producción* de cada texto, en donde se identifican las intenciones del autor, el momento en el que se escribe el material y para qué y para quién se escribe.

Como se puede observar, el acercamiento a una cultura escrita no es tarea fácil. El maestro debe ser consciente de todos estos elementos para desarrollar

en sus alumnos el trabajo profundo con los textos dentro de las actividades áulicas. El ideal educativo es que todos los niños puedan trabajar con estos elementos y usarlos en su contexto. Esto aseguraría una mayor pertenencia a la cultura escrita. La mayor parte de los docentes piensa que los niños de preescolar o de los primeros años de escuela primaria no son capaces de escribir y leer textos reales. Ésta es una visión errónea: dentro de un contexto apropiado los niños no sólo son muy capaces sino que hacen muchos esfuerzos para lograrlo y además lo disfrutan enormemente (Alvarado y Vernon, 2004).

Se puede invitar a los niños a trabajar de maneras diferentes con los textos. Se les puede invitar a divertirse a través de la lectura de un cuento, a informarse a través de la lectura de textos (libros o artículos sobre animales, periódicos, letreros de calles, entrevistas, etc.), a seguir un instructivo, a escribir como recurso mnemónico (pies de foto, uso de agendas o directorios telefónicos, etc.), a comunicar a distancia (cartas, correos electrónicos). Existen muchos otros tipos de funciones de la lengua escrita que cumplen diversos propósitos. Lo importante es acercar a los niños al uso de los textos de manera real y posibilitarles que formen cada vez más parte en una sociedad de lectores y escritores; que aprendan a utilizar activa y eficazmente la escritura para cumplir con diversas funciones socialmente relevantes y a asumir una herencia cultural dada a lo largo de la historia.

1.5. La narración para observar el desarrollo lingüístico

Hemos dicho que la conquista del lenguaje se comienza a configurar desde las primeras interacciones del niño con su entorno. Una de las habilidades discursivas más usadas son las narraciones. Por la cotidianeidad de su uso, se convierten en una buena herramienta para analizar el avance del lenguaje.

La narración es un género universal inherente a todas las culturas (Ochs y Capps, 1996). No podemos imaginar un mundo sin narraciones (Ochs, 1997). Narramos diariamente, a cada momento. Narramos eventos que consideramos importantes, eventos fuera de lo esperado. Al narrar vamos del “aquí y el ahora” al

“allá y entonces”, usando estructuras lingüísticas espaciales y temporales (Hess, 2003). Barriga (2002) señala al respecto: "La construcción de la arquitectura narrativa, la organización del entramado argumental y el manejo de elementos lingüísticos dentro de la narración son sólidos asideros para explicar el desarrollo lingüístico, no sólo en todos los niveles de la lengua -en especial el sintáctico, el semántico y el pragmático-, sino en todas las etapas de la adquisición del lenguaje." (p. 87)

Desde edades tempranas los niños son capaces de asimilar las estructuras narrativas, sobre todo si se desenvuelven en un ambiente donde se propicie el uso de estas estructuras, ya sea porque se pertenecen a una comunidad de tradición oral o por medio de la escolarización y la sociedad.

Diversas investigaciones señalan que desde antes de los tres años los niños son capaces de referirse a eventos pasados por medio de narraciones personales sencillas (Miller y Sperry, 1988; Nelson, 1991; Peterson y McCabe, 1991; Perroni, 1993; McCabe, 1997). A su vez, indican que la narración es una buena herramienta para analizar el desarrollo lingüístico (Hess, 2003; Bamberg y Marchman, 1990).

Según Hudson y Shapiro (1991), cuando narramos se coordinan cuatro tipos de conocimiento. En primer lugar, debe haber un *conocimiento del contenido*, es decir, recordar lo que se va a narrar, hacer una jerarquización entre lo relevante y lo no relevante de los acontecimientos. El *conocimiento macrolingüístico* implica saber que una narración debe estar organizada de manera jerárquica. A su vez, el *conocimiento microlingüístico (cohesión)*, involucra el uso de estructuras lingüísticas que conectan las oraciones del relato. Por último, el *conocimiento contextual* se refiere a la habilidad para reconocer que el contexto donde se narra es importante.

1.5.1 Definición de narración

La narración ha sido definida desde diversas posturas teóricas. Se ha analizado como constructo social y cultural, cognitivo, lingüístico o moral. Barriga (2002) apoya la idea de la diversidad de definiciones y que hasta el momento no hay una definición única y conciliadora de narración. Sin embargo, sea la postura que sea, todas coinciden con algunos elementos esenciales que debe poseer la narración. Hagamos un recuento de algunos de los elementos y algunas definiciones de diversos autores para poder, finalmente, adoptar una postura que retome los elementos para el análisis en esta investigación.

Bruner (1990) explica que la narración requiere, en primer lugar, un medio para enfatizar la acción humana o agentividad- acción dirigida hacia objetivos controlados por los agentes-. En segundo lugar, requiere que un orden secuencial sea establecido y mantenido, que los acontecimientos y estados sean ordenados linealmente en una forma estándar. La narrativa, en tercer lugar, también requiere sensibilidad a lo que es canónico y lo que viola la canonicidad en la interacción humana. Finalmente, la narrativa exige una aproximación de la perspectiva del narrador: no puede, en la jerga de la narratología, estar 'sin voz.'

Ochs (1997), por su parte, señala que una narración debe tener una secuencia temporal y un evento particular, es decir, un evento que rompe con lo esperado. Al respecto señala que todas las narrativas describen una transición temporal de un estado de un asunto a otro, un acontecimiento clave que perturba el equilibrio de las circunstancias previstas. Otros autores han definido este acontecimiento que perturba el equilibrio como *ruptura de la canonicidad* (Bruner, 1990, 1992; Lucariello, 1990; Nelson, 1996). Esta ruptura es la aparición de un evento que rompe con lo esperado, es la diferenciación entre los eventos dignos de ser contados y los que ocurren a diario. De esta forma, en toda narración la trama gira en torno a un evento que irrumpe el equilibrio cotidiano de los sucesos Ochs (1997) además menciona que de manera opcional una narración puede poseer evaluación (opiniones de los personajes o del narrador), composicionalidad hermenéutica, género, normatividad y sensibilidad al contexto.

Por otro lado, Labov y Waletzky (1997) definen narración como “cualquier secuencia de cláusulas que contienen al menos una coyuntura temporal”. Nicolopoulou (1997) sostiene que es importante dar prioridad a la necesidad de un enfoque interpretativo que comprende la actividad narrativa de los niños como una forma de acción simbólica que une la construcción de la realidad con la formación de la identidad; así, intenta integrar el análisis formal de la estructura lingüística con la elucidación del significado de estructuras e intenta situar la actividad narrativa de los niños en el contexto sociocultural de su interacción cotidiana, su vida en grupo y su mundo cultural. A su vez, Quasthoff (1997) considera que la narración se desarrolla en la sociedad. Argumenta que ésta aparece gracias a la interacción social.

La definición de Hess (2003) retoma aspectos importantes como la parte social y cognitivo-lingüística. Estos conceptos encuadran con la postura de la presente investigación y será la que se retomará para analizar las producciones obtenidas de este trabajo. La definición de narración es la siguiente: *“un texto que posee necesariamente una secuencia temporal y una ruptura de canonicidad y, de manera opcional, la expresión de opiniones personales sobre lo narrado”* (p. 39, cursivas en el original).

No cualquier texto puede ser considerado una narración. Es importante tomar en cuenta que debe poseer características específicas y, así mismo, exigencias particulares por parte de la persona que lo crea. Es por ello que la adquisición de la narración no es tarea fácil, puesto que implica una serie de conocimientos por parte del niño, conocimientos tanto cognitivos como sociales. Si bien la narración es una habilidad que se adquiere tempranamente, se consolida muy avanzada la edad escolar (Karmiloff- Smith, 1981; Bamberg, 1994; Hickmann, 1995; Berman, 1996;). Es por ello que podemos esperar que en los años de escolarización los niños vayan teniendo avances visibles en su producción narrativa gracias a la influencia de todos los elementos que interactúan en el ámbito escolar.

1.5.2. Los elementos de la narración

Como se ha mencionado, consideraremos narración a aquel texto que tenga obligatoriamente una secuencia temporal y una ruptura de canonicidad. Así, la secuencia temporal y la ruptura de la canonicidad son los elementos mínimos para poder considerar a un texto narración (Hess, 2003), aunque la aparición de elementos opcionales como las opiniones del narrador o también llamadas *evaluaciones* y las *orientaciones* que usa el autor para describir el contexto de la narración, entre otros elementos, le darán a las producciones narrativas una mayor riqueza y variación.

En este trabajo se adoptará el modelo de análisis del climax (*High Point Analysis*) propuesto por Peterson y McCabe (1983). Dicho modelo es una adaptación del modelo original de Labov y Waletzky (1997) y ha sido empleado en numerosas investigaciones, por lo que permitirá comparar los datos obtenidos en este estudio con estudios similares. En el modelo las autoras proponen que las narraciones pueden dividirse en cláusulas. Tomaremos la definición de *cláusula* de Berman y Slobin (1994): "cualquier unidad que contenga un predicado unificado. Por unificado entendemos un predicado que expresa una sola situación (actividad, evento, estado)" (p. 660, la traducción es mía). Las cláusulas pueden ser de dos tipos: libres o restrictivas. Las *cláusulas libres* son aquellas que hacen alusión a estados válidos en toda la narración (Ejem.: *hacía calor; tengo una buena amiga*). Las *cláusulas restrictivas* denotan un evento aislado ocurrido en un momento específico de la narración (Ejem.: *me caí; lo llevaron al hospital*).

Se había mencionado que es importante la ruptura de la canonicidad para considerar un texto como narración. La división por cláusulas permitirá identificar ese punto álgido en la narración o *High Point*. Debido a que la ruptura de la canonicidad es un elemento obligatorio, entonces lo encontraremos en *cláusulas restrictivas de complicación*. Por esto es importante observar en qué consiste cada cláusula. En ocasiones las cláusulas pueden pertenecer a una o más clasificaciones de las que se señalan a continuación (Bruner, 1997, Peterson y McCabe 1997):

- a) **Orientación:** Cláusulas libres. (Referencia al tiempo, espacio, y personajes de la narración)
- b) **Complicación:** Cláusulas restrictivas. (Sucesión cronológica de los eventos ocurridos hasta el punto clímax y que marcan un obstáculo, o bien el suceso que hace la ruptura de la canonicidad)
- c) **Evaluación:** Cláusulas libres. (Opinión del narrador sobre los eventos y personajes y que muchas veces marca la razón de ser de la narración, por qué y para qué se narra)
- d) **Resolución:** Cláusulas restrictivas. (Sucesión de eventos posterior al punto clímax y que resuelve de alguna manera el obstáculo)
- e) **Apéndices.** Cláusulas libres. (Comentarios a la narración que se encuentran al principio o al final de la misma.

1.5.3. Tipos de narraciones

Existen diversas maneras de analizar el desarrollo de la capacidad para organizar una narración jerárquicamente, es decir, usando estructuras narrativas. La decisión sobre cómo clasificar una narración será subjetiva y dependerá de cada persona y los objetivos de su investigación. En este apartado se tratará de explicar la clasificación bajo la cual fueron analizadas las narraciones de los niños de este estudio. De nuevo seguiremos la propuesta de Peterson y Mc Cabe (1983), retomada por Hess (2003). De acuerdo con estas propuestas las narraciones infantiles pueden ser clasificadas dentro de los siguientes tipos:

a) Narración clásica

Esta narración sigue el patrón clásico propuesto por Labov y Waletzky (1997), es decir, posee como mínimo una complicación, un clímax marcado con cláusulas evaluativas y una resolución. Véase el siguiente ejemplo⁵:

A: Un día Bambi iba por el bosque
 A: y encontró a un venado
 A: y le dijo:
 A: Oye venado, ¿tú no has visto una paloma?
 A: así le dijo
 A: y el otro que le dice
 A: sí, sí la he visto
 A: y luego se encontró a Bambi
 A: y le dijo
 A: ¿tú no has visto un tigre?
 A: y le dijo
 A: sí

⁵ Todos los ejemplos vienen de datos de nuestro estudio.

A: y se encontró una paloma
A: y le dijo la paloma,
D: oye, ¿no quieren comer?
A: le dijo así
A: y fueron a su casa
A: y ahí estuvieron muy tranquilos
A: y luego tocaron
A: y que abrió
A: y era el lobo
A: y se los comió. [Alejandro, con preescolar]

b) Narración clásica con más tramas

Bajo esta categoría se clasifica toda narración que tiene dos o más tramas, todas ellas siguiendo el patrón clásico (complicación- clímax- resolución). Este tipo de narraciones por lo general está formado por una estructura narrativa clásica y dentro de la complicación o la resolución incluye una narración más corta pero con todos los elementos. Véase el siguiente ejemplo:

J: Es que a veces un día yo fui al baño
J: y dijo mi mamá:
J: hija, ¿qué es eso que esta ahí blanco?
J: es la Llorona
J: entonces ¿sí te quieres venir tú sola?
J: sí, ¡ay, madre mía!
J: y después que te diga tu papá
J: hija, ¿me vienes a acompañar en la mañana?
J: y que diga
J: ve tú papá a persignarte
J: y luego ya te vas corriendo
J: y luego mi papá se fue corriendo
J: y luego ya no estaba la Llorona
J: y dije:
J: ya mejor me regreso rápido
J: y luego mi papá dijo:
J: Ay, hija, es que me da miedo
J: y le dije:
J: pues es la Llorona, papá
J: pero te tienes que persignar
J: y luego dijo:
J: es que a mí me da miedo, hija
J: y después dijo mi mamá:
J: entonces deja lo acompaño
J: y ya ni estaba la Llorona
J: y mejor mi papá dijo:
J: mejor ya no me acompañes
J: y después le salió a mi papá
J: y no se lo llevó
J: y dejó la luz
J: y eso fue todo
J: se fueron todos los gusanos
J: y luego mi papá salió a la carrera

J: y luego fue
J: y vio uno allá
J: y otro acá
J: y vieron todos los gusanos allí arriba del árbol
J: y los mató
J: y ya es todo. [Juana, con preescolar]

c) Patrón hasta el clímax

En este tipo de narración el niño incluye la complicación y el clímax, pero omite la resolución. Véase como ejemplo la siguiente narración:

M: Había una paloma
M: que mandó un beso
M: y estaba parada la paloma
M: y luego vino la paloma
M: y le dio un beso
M: y la otra paloma vino a darle un beso a la otra paloma
M: y luego después vinieron las palomas
M: y luego vino su hermanita de la paloma
M: y luego vi que fueron a ver una paloma
M: y encontró otra paloma
M: y luego le dio otro beso
M: y yo ya no sé. [Marisol, con preescolar]

d) Narración de salto de rana

Estas narraciones se caracterizan porque en ellas el niño salta de un evento a otro en la descripción de una misma experiencia y deja de un lado mucha información que el oyente debe inferir. Véase este ejemplo:

P: Cuéntame de algo que te dé miedo.
J: Me espanta mi hermano Pelón.
J: que me espantaron
J: y luego yo chillé
J: y mi hermano Pelón lo echaron a la cárcel
J: y luego a mi hermano José Luis y a Pelón a los dos los echaron y nomás así.
[Joel, sin preescolar]

e) Narración cronológica

La narración con patrón cronológico es una enumeración cronológica de los eventos sucedidos y se caracteriza porque no tiene evaluación, aunque mantiene el patrón complicación- resolución. Por ejemplo:

D: Un día el venado fue a correr
D: tenía unos venaditos chiquitos
D: que luego le nacieron grandes
D: y nomás. . [Dulce, preescolar]

f) Narración desorientada

Se clasifican como desorientadas las narraciones en las que no se hace evidente un patrón narrativo claro y que por ello son poco comprensibles para el oyente. Por ejemplo:

P: ¿Alguna vez tú has tenido una historia en donde te dé mucho miedo?
E: En unas caricaturas, en mi casa se metió un lobo
E: y estaban pasando
E: cuando le dije a mi mamá
E: ¡Mamá! ¿Por qué no lo dejas ver? Porque ya (...)
E: y entonces como que también estaba yo malita de la tos y la calentura
E: y yo le dije
E: que mi papá está bien malo
E: y a mi papá lo mataron, un lobo
E: y dijo mi mamá
E: ay, tu papá ya no aparece
E: como que unos lobos se lo comieron
E: se lo comieron en su manita
E: y por eso ya esta ahí en su casa. [Estefanía, con preescolar]

g) Narración episódica

Existen narraciones que son completas, poseen evaluación y tienen una estructura interna propia, pero no siguen el patrón clásico propuesto por Labov y Waletzky (1997). Estas narraciones tienden a mencionar el evento primordial y a partir de éste elaboran eventos de manera episódica, no secuencial. Como ejemplo tenemos la siguiente:

P: Cuéntame del accidente más feo que te haya pasado.
R: Este Julián me pegó aquí mira (señala su rodilla)
R: me llevaron al doctor
R: ya no me duele
R: me cayó un tabique aquí (señala su rodilla). [Rolando, sin preescolar]

1.5.4. El desarrollo narrativo en la edad preescolar

En los últimos años la narración ha sido utilizada como herramienta para observar diferentes aspectos del desarrollo lingüístico del niño. Peterson y McCabe (1983) realizaron una investigación de 96 narraciones con niños de tres a nueve años y observaron avances en el uso de estructuras narrativas, así como una capacidad cada vez mayor para estructurar las narraciones de manera jerárquica.

Por su parte, desde una perspectiva interaccionista, Quasthoff (1997) analizó narraciones que aparecían en diálogos de niños de cinco, siete, diez y catorce años con un adulto. Encontró que al principio las narraciones son asimétricas ya que el adulto provee más a la narración de lo que provee el niño, aunque el aporte del niño se va incrementando conforme crece. Así, la relación se vuelve cada vez más simétrica. También encontró que con los niños pequeños el adulto hace preguntas relacionadas con el evento y trata de darle coherencia al relato, mientras que cuando los niños son más grandes hace preguntas en relación con los detalles de la narración

Otra investigación interesante es la de Nicolopoulou (1996), quien realizó un estudio longitudinal con 28 niños de cuatro años pertenecientes a un aula de preescolar. Analizó historias compuestas espontáneamente, ya que según la autora, muchos estudios de narraciones son hechas con tareas dirigidas que limitan las capacidades reales de los niños. Analizó cómo los niños completaban historias y el uso de libros con dibujos. Observó actividades narrativas en el salón de clases y se dio cuenta de que los maestros muy pocas veces permiten de manera natural que los niños narren por su cuenta y que, en cambio, prefieren proporcionar ejemplos de narraciones para que los niños sigan el patrón dado. Con esto concluyó que las narraciones compuestas espontáneamente se producen bajo un contexto sociocultural que determina la calidad de la narración. A su vez, observó que las interacciones sociales niño-niño y niño-maestro de manera natural fomentan el desarrollo narrativo incluso más que las actividades en el aula supuestamente planeadas con ese objetivo.

Michaels (1981), a su vez, realiza una investigación etnográfica donde observa la interacción de niños de primer grado escolar con su maestra en una actividad en la que los niños pasaban a compartir con el grupo la descripción de un objeto o de un evento pasado. La maestra, a través de sus preguntas y comentarios trataba de ayudar a los niños a centrarse y estructurar su discurso y poner todo su significado en palabras en lugar de depender de las pistas del contexto o el conocimiento compartido. La tarea tenía como objetivo hacer de puente para unir el discurso oral con la adquisición de un discurso literario que

exige la lengua escrita. Michaels encontró diferencias marcadas en el desempeño de los niños. Cuando el estilo de discurso del niño cubría las expectativas del maestro, las actividades realizadas por el maestro le ayudaban a crear un relato más completo. Por otro lado, si los niños no cubrían las expectativas lingüísticas del maestro por pertenecer a un grupo social distinto, el docente no les prestaba ayuda conversacional y muchas veces la interacción creada era adversa al aprendizaje.

En otro estudio, Burger y Miller (1999) analizaron narraciones de niños de dos a tres años pertenecientes a dos clases sociales distintas. Observaron que desde edades tempranas los niños empiezan a elaborar buenas narraciones. Además hallaron que las emisiones referenciales predominan sobre las evaluativas en los niños pequeños y que las emociones negativas son más usadas por los niños de clase trabajadora.

Por último, Preece (1987) realizó un estudio en el que grabó por 18 meses las emisiones naturales de tres niños de edad preescolar. En sus datos encontró 14 tipos de narraciones⁶, entre las que predominaron las narraciones personales (70%) y fueron poco frecuentes las narraciones de fantasía o ficción. En este estudio nos centraremos, como se verá más adelante, precisamente en estos dos tipos de narraciones.

⁶ Preece denominó los 14 tipos de narraciones de la siguiente manera: *personal anecdotes, anecdotes of vicarious experience, tattle- tales, retelling- print source, retelling- visual media source, original fantasies, original fictions, 'cons', narrative jokes, narrative parodies, hypotheticals: 'what. If' narratives, repeat performances, replays y collaborative narratives.*

CAPÍTULO 2

Metodología

2.1. Descripción del problema

En el capítulo anterior se planteó la necesidad de analizar el desarrollo lingüístico en la edad preescolar y, sobre todo, el impacto que tiene la lectura de cuentos en el desarrollo del mismo. También se estableció que una de las mejores herramientas para observar lo anterior son las narraciones infantiles. El uso de narraciones nos proporciona elementos para observar y analizar el uso de recursos literarios y lingüísticos en los niños. Como se mencionó anteriormente, las narraciones infantiles han sido estudiadas desde diferentes perspectivas, pero en esta investigación se pretende hacer un análisis desde un punto de vista didáctico y de desarrollo.

Pareciera que la sola escolarización favoreciera el leer. Sin embargo, se tiene bien presente que los logros que los niños puedan alcanzar en la lectura están directamente influidos por la formación y la concepción que el propio profesor tenga acerca del tema. Cada profesor cuenta con un estilo propio de leerles a sus alumnos y de trabajar con los textos. El hecho de tener una escuela llena de libros no significa que por eso los niños se convertirán en lectores. Lo que sí podemos afirmar es que en todos los programas de la educación básica se trata de fomentar las habilidades de lectura, de escritura y del desarrollo del lenguaje oral. Dicho esto, es relevante decir que aún cuando el maestro tenga pocas herramientas, en este trabajo buscamos observar si la escolarización y la lectura sistemática de cuentos favorecen la adquisición de habilidades narrativas orales.

Podemos considerar que este trabajo puede ayudar, con sus respectivas limitaciones, a comprender de algún modo cuáles son los aspectos que los niños integran de los cuentos que a su vez les facilita elaborar construcciones narrativas y por consiguiente la consolidación de habilidades lingüísticas desde la edad preescolar. Visto todo lo anterior, podemos plantear las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cómo organizan sus narraciones los niños de 4 y 5 años de edad?
- ¿Qué diferencias encontramos en las narraciones de niños con y sin escolarización?
- ¿Qué diferencias existen entre las narraciones personales y las de ficción (cuentos tradicionales) en los niños de 4 y 5 años con y sin escolaridad?
- ¿Existen diferencias en el manejo de la coherencia textual entre ambos grupos de niños?
- ¿Qué aprenden los niños de los cuentos que les permite organizar sus narraciones orales?

2.2. Hipótesis

Tres hipótesis guiaron el rumbo de la investigación:

- La escolarización favorecerá un mayor contacto con la literatura narrativa infantil y esto a su vez fomentará el desarrollo de las habilidades narrativas orales en niños de 4 y 5 años de edad.
- Los niños con escolaridad tendrán mayor contacto con la literatura narrativa infantil y utilizarán en sus narraciones orales una estructura narrativa más prototípica. (*complicación - clímax - resolución*) (Peterson y McCabe, 1983).
- Los niños escolarizados tendrán mayor familiaridad la literatura narrativa infantil y mostrarán más recursos lingüísticos de las narraciones de ficción (frases típicas de los cuentos, presentación de escenario, de tiempo y personajes, diálogos directos e indirectos, entre otros).

2.3. Objetivos generales de trabajo

La tesis que pretende probar la presente investigación es que *la escolarización puede fomentar un acercamiento a una parte de la cultura escrita (literatura narrativa infantil) que a su vez favorecerá el desarrollo lingüístico en los años preescolares*. El objetivo específico es observar si la pertenencia a la escuela y la lectura que se da en ella facilita en el niño de 4 y 5 años de edad la construcción de narraciones orales personales y de ficción.

2.4. La recolección de los datos

El estudio fue realizado en una comunidad rural ubicada en Noria Nueva, Pedro Escobedo, Querétaro. Tomando en cuenta que uno de los objetivos de este trabajo era analizar la influencia de la escolarización en la construcción de narraciones infantiles, se trabajó en el Jardín de Niños “Lázaro Cárdenas”, una escuela pública que trabaja con una modalidad general, es decir, en un horario de 9:00 a 12:00 del día. Los niños no escolarizados también pertenecían a dicha comunidad y ambos grupos contaban con las mismas edades.

2.4.1. Selección de la muestra

Para seleccionar a los sujetos que participaron en el estudio fueron entrevistadas madres de niños de 4 a 5 años de edad. La entrevista, cuyas preguntas fueron tomadas de la *Encuesta Nacional de Lectura* (Goldin, 2006)⁷, tuvo el objetivo de observar qué prácticas de lectura se tenían en el hogar. Se buscó que los dos grupos de la muestra fueran similares entre sí en sus experiencias con la lengua escrita en casa y que, por ende, las diferencias entre ellos se debieran, en la medida de lo posible, a su pertenencia a la escuela.

De acuerdo con los resultados obtenidos en las entrevistas, se eligieron para ambos grupos niños con mayor y menor contacto con la lectura en casa, de manera que quedaran balanceados entre sí. La muestra final fue de 12 niños escolarizados y 12 no escolarizados. Es importante señalar que no se tomó en cuenta el sexo de los niños sino los resultados de las entrevistas realizadas.

⁷ Ver apéndice 1 (Entrevista de cultura escrita)

2.4.2. Selección del instrumento

Todos los niños de la muestra se enfrentaron a dos instrumentos: producción de narraciones personales y producción de narraciones de ficción. Se eligieron estos dos tipos de producciones narrativas por diversas razones. Por una parte, las narraciones personales son de las primeras en adquirirse (Miller y Sperry, 1988; Nelson, 1991; Peterson y McCabe, 1991; Perroni, 1993; Allen y otros, 1994; McCabe, 1997). A su vez, las narraciones de ficción (cuentos tradicionales) contienen elementos estructurales y lingüísticos muy relacionados con la experiencia previa con cuentos. Por ello, suponemos que los niños con escolarización podrán realizar con mayor facilidad las narraciones de ficción debido a su exposición a la lectura de cuentos.

Resulta necesario definir lo que entendemos por narraciones personales y de ficción ya que serán una parte importante de análisis de este trabajo. Hudson y Shapiro (1991) definen las *narraciones personales* como “relatos de eventos específicos que han sido experimentados personalmente” (p. 95, la traducción es mía). Por su parte, los mismos autores (citados en Allen, 1994) consideran que las *narraciones de ficción* son aquellas en las que "el contenido específico puede ser imaginario [...] o basado en el recuerdo de un episodio específico, otro relato o la resolución de un problema general" (p.150, la traducción es mía). En comparación con las narraciones personales, las de ficción permiten observar en las producciones de los niños la presencia de elementos más relacionados con la literatura narrativa infantil (cuentos). En muchas ocasiones los primeros relatos de ficción de los niños consisten en historias recicladas que escucharon en libros. (Allen, 1994).

2.4.3. Las tareas para la recolección de los datos

Tanto la tarea de producción de narraciones personales como la que se centraba en las narraciones de ficción fueron video y audiograbadas. Es importante señalar que hubo sesiones previas de juegos con los niños con los que se trabajó, sobre todo con aquellos que no asistían a la escuela. Esto fue hecho con la finalidad de

establecer un adecuado rapport (comunicación) para que participaran de manera natural y sin inhibiciones en las actividades. A continuación se señala el procedimiento que se llevó a cabo para la obtención de las narraciones por parte de los niños.

2.4.3.1. Actividad 1: Producción de narraciones personales

La actividad 1 partió de los siguientes objetivos particulares:

- Observar el tipo de narraciones que producen los niños con mayor y menor contacto con la literatura narrativa infantil.
- Observar la estructura y los elementos narrativos que cada grupo incluye de acuerdo con el modelo del High Point Analysis propuesto por Peterson y McCabe (1983) (orientación, complicación, evaluación, resolución y apéndice).

Siguiendo la propuesta original de Peterson y McCabe (1983) para la obtención de narraciones personales, en esta actividad se propusieron acuarelas, crayolas, colores, cartulinas y hojas blancas. Cada niño decidió libremente con qué trabajar y dentro de la conversación natural se le presentaron a los niños diversas frases introductorias que propiciaran la aparición de narraciones personales.

Para iniciar la actividad se usó la siguiente consigna:

“Una escuela está organizando un concurso de pintura. Quiero que tú participes. Para eso tienes que hacer un dibujo de lo que tú quieras. Escoge qué material quieres usar. Mientras que tú pintas, yo también voy a hacer un dibujo”. (Conforme el niño iba pintando, se presentaban las frases introductorias).

A todos los niños se les presentaron las mismas frases, pero ellos también podían narrar acerca de los temas de su interés que iban surgiendo durante el desarrollo de la actividad.

Las frases fueron las siguientes:

- “Mira, yo estoy pintando a mi gatito. ¿Qué crees? Un día me lo atropellaron. Estuvo muy enfermo y yo me puse muy triste. ¿Alguna vez te ha pasado algo así que te ponga muy triste?”
- “Ahora voy a pintar la noche. Me acuerdo que una vez me dejaron sola en mi casa en la noche y me dio mucho miedo. ¿Alguna vez has sentido mucho miedo?”
- “Voy a pintar una fiesta. El otro día fui al cumpleaños de un niño y me divertí muchísimo. ¿Alguna vez te has divertido mucho?”
- “Voy a pintar a un niño. Voy a empezar con las piernas. Ahora las rodillas. ¡Uy! Me acuerdo de una vez que me caí y me raspé en la rodilla. Me *dolió mucho*. ¿Alguna vez has tenido un accidente así?”
- “Ahora voy a pintar a la mamá del niño. Voy a pintar que lo está regañando. ¿Alguna vez tu mamá te ha regañado por una travesura que hayas hecho?”

Mientras el niño narraba, el adulto sólo intervino asintiendo o repitiendo la última oración que el niño decía, con la finalidad de que el relato fuera construido sólo por el niño.

2.4.3.2. Actividad 2: Producción de narraciones de ficción a partir de personajes

Para la tarea 2 se propusieron los siguientes objetivos específicos:

- Observar si los niños incluyen en sus narraciones elementos lingüísticos propios de los cuentos tradicionales como frases típicas de los cuentos (Ejem.: *había una vez, un día, colorín colorado*, entre otros), presentación del escenario, tiempo y personajes, diálogos directos e indirectos, entre otros.
- Observar si la estructura usada en las narraciones de los niños de ambos grupos es similar o tiene los componentes mínimos de las narraciones según el modelo del *High Point Analysis* (orientación, complicación, evaluación, resolución y apéndice).

- Observar si existen diferencias en la estructura de las narraciones de ficción y las narraciones personales en ambos grupos de niños.

Para la aplicación de esta actividad se emplearon imágenes impresas de diversos personajes que fueron elegidos según sus roles en distintos cuentos.⁸ Se quiso buscar variedad para que los niños tuvieran opciones en su elección. Los personajes fueron los siguientes:

	<i>Masculinos</i>		<i>Femeninos</i>	
	Buenos	Malos	buenos	malos
<i>Humanos</i>	REY	BRUJO	PRINCESA	BRUJA
<i>Animales</i>	VENADO	DRAGÓN	PALOMA	SERPIENTE

Tabla 1. Personajes presentes en las imágenes durante la obtención de las narraciones de ficción

Se le planteó al niño que, además del concurso de pinturas, habría uno de historias y que queríamos que contara la mejor historia que pudiera inventar.

Para iniciar la actividad se usó una pequeña introducción que es la siguiente:

“En la escuela que te conté, donde están haciendo concursos de dibujos, también están haciendo concursos de historias hechas por los niños. Quiero que participes con un cuento. Te traje unas imágenes para que veas qué personajes puedes usar en tu historia. Ahorita te las enseño.”

Después de la introducción se emplearon las siguientes consignas:

“Mira, éstas son las imágenes” (Siempre se presentaron en el mismo orden y se dijo el nombre del personaje por si el niño no lo conocía).

“Puedes escoger una o dos imágenes, las que más te hayan gustado para inventar tu historia. Voy a grabarte. Tú me dices cuando estés listo(a)”.

⁸ Ver apéndice 3 (imágenes de experimento).

Ya que el niño terminaba su narración, se le permitía escucharla en grabación. Siguiendo la propuesta de Stein y Albro (1997) el niño podía modificarla las veces que quisiera hasta quedar satisfecho con su relato. Esto se hizo con la finalidad de obtener el relato más elaborado posible.

2.4.4. El piloteo

Se realizó un piloteo para probar la pertinencia de las tareas y las consignas. Se comprobó que funcionaron correctamente y se procedió a la aplicación. Para el piloteo se entrevistó a dos niños, escogidos al azar de la muestra ya seleccionada, uno de cada uno de los grupos. Durante el piloteo se observó una respuesta satisfactoria por parte de los niños, por lo que las narraciones obtenidas del piloteo sirvieron para la muestra final ya que cumplieron las características y exigencias de la aplicación del instrumento y la técnica.

2.5. La transcripción

En la presente investigación las narraciones de los niños fueron transcritas de acuerdo con varios lineamientos. Por un lado, se buscó que los datos transcritos fueran manejables; por otro, se tomó en cuenta que se siguieran parámetros específicos que se usan para la transcripción de narraciones. Como dice Hess (2003) “una transcripción no debe excederse en información, pues pierde claridad, lo transcrito debe ser lo mínimo pertinente a la investigación” (p. 75). A continuación se explicita el proceso de transcripción.

2.5.1. La unidad de análisis

Berman y Slobin (1994) hablan de cinco puntos que deben tomarse en cuenta para la transcripción y la segmentación de las narraciones. Una buena transcripción debe tener claridad teórica, debe facilitar la lectura de los datos, debe facilitar el manejo computacional, buscar la manera de hacerse en poco tiempo y, además, ser expandible a otras necesidades de investigación. Por lo anterior, proponen la segmentación de los relatos en cláusulas⁹. En este trabajo se utilizó la cláusula como unidad mínima de análisis de acuerdo con la propuesta de Hess (2003) quien realiza una adaptación del modelo original de Berman y Slobin (1994).

2.5.2. Decisiones para la transcripción

De acuerdo con los objetivos de la investigación se tomaron las siguientes decisiones metodológicas durante la transcripción:

- No se transcribieron todas las instrucciones dadas a los niños. Sólo se transcribieron las últimas oraciones donde se mostraba la situación bajo la cual se produjo la narración.
- Sólo se transcribieron las narraciones de los niños. Se omitieron los comentarios originados antes y después de la narración con el fin de no reportar situaciones que no se analizarían.
- Se regularizaron las pronunciaciones incorrectas hechas por los niños, pues el objetivo de este trabajo no era analizar el desarrollo fonológico.
- Se realizaron recortes en cláusulas de acuerdo con los criterios señalados.
- Se señaló con una D cuando el niño introducía un diálogo en su narración.
- Se puso la inicial del nombre de cada niño para marcar sus intervenciones.

⁹ Véase el apartado 1.5.2. para la definición de *cláusula*.

- Se transcribieron los modismos usados en el vocabulario.
- Se pusieron entre paréntesis los movimientos que permitían observar algún punto de la narración.

Por ejemplo:

G: Me pegué aquí (señala su espalda) en mi casa.

- En los relatos introducidos de manera natural por los niños se transcribieron las últimas emisiones que permitían ver bajo qué contexto fue producida la narración.
- En las narraciones de ficción se señaló qué personajes eligieron los niños.
- Cuando alguna emisión era inaudible se indicaba con la siguiente puntuación: (...)
- Se señalaron las pausas de los niños con puntos suspensivos dentro de la narración.

2.6. Codificación

Siguiendo la propuesta de Hess (2003) las narraciones de los niños se codificaron con base en dos criterios, por tipo de cláusula y por tipo de narración, como se señala a continuación.

2.6.1. Codificación por tipo de cláusulas

Lo primero que se hizo fue codificar todas las narraciones por cláusulas. Es importante señalar que de acuerdo con Peterson y McCabe (1983) las cláusulas pueden ser de dos tipos: *libres* (hacen alusión a estados válidos durante toda la narración y por lo general enmarcan y complementan los eventos ocurridos) y *restrictivas* (denotan un evento aislado ocurrido en un momento específico de la narración y son, por ende, parte medular de la secuencia del relato). Las cláusulas libres, a su vez, se podían clasificar en orientación, evaluación y apéndices; en tanto que las restrictivas podían ser complicación y resolución (véase el punto 1.7.).

Por último, se codificó otro tipo de cláusulas que no aparecen en el modelo de Peterson y McCabe (1983), pero a las que Hess (2003) se refiere como cláusulas de *pérdida del hilo conductor*. Se trata de expresiones en las que el niño pierde el hilo conductor de la trama de la narración y que, por ende, ocasionan la confusión en el oyente.

2.6.2. Codificación por tipo de narración

El haber dividido y codificado las narraciones en un primer momento por tipo de cláusula facilitó la codificación por tipo de narración. Como se explicó anteriormente, se usaron los tipos de narración propuestas por Peterson y McCabe (1983), por lo que los relatos de los niños fueron clasificados en las categorías ya explicadas con anterioridad en el punto 1.8.: narración clásica, clásica con más de una trama, patrón hasta el clímax, de salto de rana, cronológica, desorientada y episódica.

Toda investigación basa la credibilidad de sus resultados en la rigurosidad de la planeación, aplicación y análisis del instrumento de investigación. Por medio de este capítulo se ha pretendido detallar lo más posible la manera en la que se pretendió hacer observables las hipótesis propuestas para éste trabajo.

Una vez seguido el proceso metodológico que se menciona en el presente capítulo, tenemos las bases necesarias para poder realizar un análisis de los datos obtenidos y considerar bajo qué circunstancias pueden analizarse los resultados que se presentarán a continuación.

CAPÍTULO 3

Los resultados

3.1. El análisis de las narraciones personales

A lo largo de este trabajo se ha mencionado que se realizó una elección de dos tipos de tareas para analizar la producción de narraciones personales (NP) y narraciones de ficción (NF). El análisis de las narraciones personales cumple con funciones específicas. Por un lado, permite observar diferencias en las producciones de ambos grupos estudiados y, por otra parte, facilita la comparación entre tareas narrativas distintas, lo cual resulta fundamental para observar si realmente existen diferencias entre las producciones realizadas.

Se recordará que para obtener las narraciones personales se partió de una tarea donde se les pedía a los niños participar en un concurso de dibujos. Mientras pintaban, el adulto empleaba pequeñas frases que facilitarían la creación de narraciones por parte del niño de manera natural.

En la tarea de narraciones personales se obtuvieron 45 producciones por cada grupo. Cabe aclarar que el número de narraciones hechas por cada niño fue diverso ya que cada uno elaboró tantas narraciones como quiso. Sin embargo, coincidentemente en ambos grupos se obtuvo el mismo número total de narraciones. Las siguientes tablas muestran las producciones por cada niño en los dos grupos analizados:

NIÑOS CON PREESCOLAR													TOTAL
NARRACIONES PERSONALES													
Nombre	CRISTIÁN	ESTEFANÍA	JESÚS	MARISOL	SALVADOR	JAZMÍN	DULCE	GABRIEL	LUIS	FRANCISCO	ALEJANDRO	JUJANA	
NP	5	3	7	2	5	5	3	6	3	2	1	3	45

Tabla 2. Narraciones personales producidas por los niños con preescolar

NIÑOS SIN PREESCOLAR													TOTAL
NARRACIONES PERSONALES													
Nombre	JULIÁN	CESAR	ROLADO	CRUZ	GERADO	GUADALUPE	KARINA	JULIETA	JOEL	NADIA	DANIEL	MIGUEL	
NP	2	7	1	6	2	5	1	1	5	6	5	4	45

Tabla 3. Narraciones personales producidas por los niños sin preescolar

Si ambos grupos producen en promedio el mismo número de narraciones, podemos preguntarnos si existirán diferencias entre las narraciones. A lo largo de los siguientes apartados se tratará de realizar un análisis un poco más profundo de la estructura de las narraciones obtenidas y los tipos de cláusulas para observar si existe alguna diferencia significativa.

3.1.1 Tipos de narración

Todas las narraciones de ambos grupos fueron clasificadas según el tipo de estructura narrativa que presentaban. La siguiente tabla muestra los resultados obtenidos por los niños que cursan el preescolar:

	Clásica+ T	Clásica	P. Clímax	Salto rana	Cronol.	Desorient	Episódic.	TOTAL
CRISTIÁN	0	4	1	0	0	0	0	5
ESTEFANÍA	0	0	1	0	0	2	0	3
JESÚS	1	5	1	0	0	0	0	7
MARISOL	0	0	2	0	0	0	0	2
SALVADOR	0	1	4	0	0	0	0	5
JAZMÍN	0	1	1	2	1	0	0	5
DULCE	0	1	2	0	0	0	0	3
GABRIEL	0	3	2	0	1	0	0	6
LUIS	0	1	2	0	0	0	0	3
FRANCISCO	0	0	2	0	0	0	0	2
ALEJANDRO	0	0	1	0	0	0	0	1
JUANA	0	1	2	0	0	0	0	3
TOTAL	1	17	21	2	2	2	0	45

Tabla 4. Tipos de narraciones producidas por los niños con preescolar

Al analizar esta tabla se observa claramente cómo se carga el número de producciones hacia las narraciones clásicas y las de patrón hasta el clímax. Estos dos tipos de narraciones son las que poseen una estructura más canónica. Como se recordará, las narraciones clásicas son aquellas que cuentan con una estructura que posee complicación, clímax, evaluación y resolución. Las narraciones de patrón hasta el clímax son aquellas que incluyen los elementos de la narración clásica pero sin resolución.

Es importante señalar que Peterson y McCabe (1983), con base en su estudio profundo de narraciones en niños angloparlantes, mencionan que en la edad preescolar es común que los niños realicen narraciones omitiendo la resolución. Nuestros resultados, por tanto, coinciden con lo anterior, dado que en ambos grupos encontramos que las narraciones de patrón hasta el clímax son las más abundantes. Todo esto parece indicar que se trata de una característica que marca un patrón de desarrollo en los sujetos de entre 4 y 5 años de edad, independientemente de la lengua materna que se adquiriera.

Ahora observemos los resultados del grupo de niños sin preescolar:

NOMBRE SIN PREE	Clásica+T	Clásica	P. Clímax	Salto rana	Cronol.	Desorient.	Episódica	TOTAL
JULIÁN	0	1	0	0	1	0	0	2
CESAR	0	1	2	1	3	0	0	7
ROLANDO	0	0	0	0	0	0	1	1
CRUZ	0	0	5	0	1	0	0	6
GERARDO	0	0	2	0	0	0	0	2
GUADALUPE	0	0	3	2	0	0	0	5
KARINA	0	0	0	1	0	0	0	1
JULIETA	0	0	1	0	0	0	0	1
JOEL	0	1	0	1	3	0	0	5
NADIA	0	1	3	2	0	0	0	6
DANIEL	0	0	0	0	5	0	0	5
MIGUEL	0	1	2	0	1	0	0	4
TOTAL	0	5	18	7	14	0	1	45

Tabla 5. Tipos de narraciones producidas por los niños sin preescolar

En este cuadro se hace evidente que, al igual que en el grupo de niños con preescolar, existe una predominancia de las narraciones de patrón hasta el clímax. Sin embargo, en este grupo el segundo tipo de narración más usada es la cronológica, lo que marca una diferencia entre los grupos estudiados. Como se recordará, la narración cronológica es aquella que posee un patrón de complicación y resolución, pero no contiene evaluación, que es el elemento que cumple la importante función de enriquecer de manera significativa la narración, proporcionándole suspenso e interés al oyente. Por lo anterior, se puede pensar que entre los dos grupos existen diferencias para elaborar las narraciones personales que pueden estar determinadas por la socialización escolar, la experiencia y contacto con los libros. Observando las diferencias se puede pensar que el grupo con preescolar cuenta con un procesamiento de la información más canónico y ordenado. Esto nos lleva a reflexionar que aunque las experiencias que los niños tengan estén limitadas y determinadas por el docente a cargo del grupo,

existen actividades, al parecer la lectura, que le permiten al niño aprender a procesar la información de manera diferente.

Con la finalidad de ver si existía un nivel de significatividad en nuestros resultados fue necesario agrupar los 7 tipos de narraciones en dos grandes grupos. Estos dos grandes grupos fueron hechos de acuerdo con las estructuras internas de cada narración y los elementos que cada una incluye. Las narraciones de los niños se dividieron en narraciones más canónicas (N+C) y narraciones menos canónicas (N-C). Como narraciones más canónicas fueron clasificadas aquellas que tenían los elementos obligatorios de toda narración (complicación, clímax, resolución) y además los opcionales que enriquecen el relato (orientación y evaluación); las menos canónicas, a su vez, eran los relatos que cumplían con los elementos mínimos de la narración, pero que no contaban con elementos enriquecedores como lo son las evaluaciones, apéndices y las orientaciones¹⁰.

3.1.1.1 Análisis cuantitativo de los tipos de narraciones personales

Para observar si la primera hipótesis de este trabajo se confirmaba con nuestros datos, es decir, se observaba que *la escolarización favorecerá un mayor contacto con la literatura narrativa infantil y esto a su vez fomentará el desarrollo de las habilidades narrativas orales en niños de 4 y 5 años de edad*, se analizaron los resultados de la tarea 1 en relación con el tipo de narraciones producidas. Los resultados pueden observarse a continuación:

	Narraciones más canónicas			Narraciones menos canónicas			Total
	Clásica+T	Clásica	P. Clímax	Salto Rana	Cronol.	Miscelan.	
CP	1	17	21	2	2	2	45
	39 N+C			6 N-C			
SP	0	5	18	7	14	1	45
	23 N+C			22 N-C			

Tabla 6. Clasificación del número de narraciones según su canonicidad en los niños con preescolar (CP) y sin preescolar (SP)

¹⁰ Para ver cuales narraciones quedaron en cada clasificación ver tabla 6 y 7.

	Narraciones más canónicas			Narraciones menos canónicas			Total
	Clásica+T	Clásica	P. Clímax	Salto Rana	Cronol.	Miscelan.	
CP	2.22%	37.77%	46.66%	4.44%	4.44%	4.44%	100%
	86.67%			13.33%			
SP	0%	11.11%	40%	15.55%	31.11%	2.22%	100%
	51%			48.89%			

Tabla 7. Clasificación porcentual de narraciones según su canonicidad en los niños con preescolar (CP) y sin preescolar (SP)

Los datos de esas tablas fueron analizados con una prueba estadística Chi cuadrada, donde el valor final de Chi fue: 11.665. La prueba mostró un grado de significatividad de 0.001 lo cual comprueba que existe una diferencia significativa entre los grupos comparados. Los datos señalan que los niños con preescolar, al menos en nuestros datos, sí usan estructuras narrativas más canónicas.

Por otra parte, la tabla 7 nos indica que el 86.67% de todas las narraciones de los niños con preescolar pertenece a la categoría de narraciones más canónicas. Esto quiere decir que los niños con preescolar han sido capaces de incluir en sus narraciones estructuras más prototípicas, un orden más lineal y elementos más enriquecedores que los niños sin preescolar. Por su lado, el 48.89% del total de las narraciones de los niños sin preescolar consistió de narraciones con estructuras menos canónicas. Dichos niños emplean menos evaluaciones en sus narraciones y por ello tienen más narraciones cronológicas (31.11% vs. 4.44%). Los datos anteriores señalan que los niños sin preescolar parecen apearse menos a la estructura canónica, es decir, que poseen menos estrategias de estructuración narrativa que los niños que asisten a la escuela.

Otro aspecto importante que se desprende de la tabla 7 es que los niños con preescolar tienen más narraciones clásicas (37.77%) en comparación con los niños sin preescolar (11.11%). Es importante resaltar esta diferencia puesto que la narración “clásica” nos indica, como señala Bruner (1992), que los niños han logrado integrar los cuatro conocimientos básicos de toda narración:

- 1) El interés en los personajes y sus acciones: Gira en torno a las acciones y personas.
- 2) Marcar lo inusual: Diferenciar lo canónico de lo no canónico.
- 3) Orden de secuencia: Marcar la temporalidad de los hechos.
- 4) Voz o perspectiva: Realizar evaluaciones y opiniones personales de lo narrado.

Los niños sin preescolar usan en casi la mitad de sus producciones narraciones menos canónicas. Entre los tipos más usados son el de salto de rana (15.55%) y el de las narraciones cronológicas (31.11%). Si leemos este resultado detenidamente nos damos cuenta de que al usar estas estructuras menos canónicas dejan fuera elementos ricos como las evaluaciones y orientaciones (que no se incluyen en las narraciones cronológicas) o el uso de un orden más lineal (en las narraciones de salto de rana no se lleva un orden lineal pues se pasa de un evento a otro dejando mucha información suelta al oyente).

Todo lo anterior nos lleva a considerar también la segunda hipótesis planteada al principio del trabajo: *Los niños con escolaridad tendrán mayor contacto con la literatura narrativa infantil y utilizarán en sus narraciones orales una estructura narrativa más prototípica. (complicación - clímax - resolución)* (Peterson y McCabe, 1983).

3.1.1.2. Análisis cualitativo de las narraciones personales

Para el análisis de corte cualitativo se tomaron los ejemplos que resultaran comparables entre los dos grupos de estudio, es decir, las narraciones del mismo tipo entre pares de niños con puntuaciones iguales de acuerdo con la entrevista de selección. De esta manera podemos iniciar con la comparación de los relatos de Luis (CP) y Joel (SP). En ambos casos se trata de **narraciones clásicas**.

Luis (Con preescolar)

P: A ver cuéntame de la vez que más miedo te ha dado.

L: Cuando andábamos ahí (Orientación)

L: andaba un murciélago, chiquillo (Orientación)

L: y entonces le dije a mi abuelita (Complicación)

D: abuelita, ¿qué es eso? (Evaluación)
D: un murciélago (Complicación)
L: y parece como mariposa (Evaluación)
L: y entonces yo pensé (Resolución)
L: que era un pájaro. (Resolución)

Joel (Sin preescolar)

P: Cuéntame tú de la vez que más triste te hayas puesto.
J: Se murió mi tío Reyes (Complicación)
J: y luego mi ma' y mi pa' y yo y José Luis y todos mi hermanos chillaron (Resolución)
J: yo no chillé. (Evaluación)

Observemos que Luis, a diferencia de Joel, emplea cláusulas de orientación que le permiten al oyente tener un panorama más general de las situaciones bajo las cuales ocurrió el evento narrado. Por otra parte, si bien ambas contienen evaluaciones, sólo la de Luis presenta diálogos entre los participantes. Esta característica fue en general mucho más frecuente en los niños con preescolar que en los que aún no asistían a la escuela. Suponemos que esto se debe a que los niños que han estado en contacto con la lectura de cuentos se percatan de que el uso de diálogos es un elemento comúnmente usado en los relatos.

Veamos ahora otro par de narraciones, esta vez de las clasificadas como **de patrón hasta el clímax.**

Marisol (Con preescolar)

P: ¿Tú alguna vez has ido a alguna fiesta que te divierta mucho?
M: no, namás me hicieron mi cumpleaños (Apéndice)
M: Me compraron dos pasteles (Complicación)
M: y ahora sólo es su cumpleaños de Jazmín, de mi hermanita (Orientación)
M: es que te estaba diciendo de su cumpleaños de Jazmín. (Orientación)

Cruz (Sin preescolar)

P: A ver, cuéntame de una vez que tú te hayas puesto muy triste por algo que te haya pasado.
C: Yo tenía un perrito (Orientación)
C: y me lo apachurraron (Complicación)

Como podemos observar, ambas narraciones omiten la resolución. Aunque ambas narraciones incluyen orientación, veamos la diferencia en las orientaciones de cada niño. Marisol parece tomar más en cuenta a su interlocutor que Cruz.

Incluye dos cláusulas de orientación que nos dejan saber un poco más del hecho narrado. En cambio, Cruz usa una orientación muy corta que sólo nos dice de quién va a hablar. Marisol además empieza su narración con un apéndice de resumen que le permite dar un panorama general del evento digno de ser narrado: su fiesta de cumpleaños y la de su hermana. Las cláusulas de apéndice son cláusulas libres, es decir, no obligatorias, pero su uso proporciona mayor riqueza a las narraciones y permite contextualizar de mejor manera el relato. En el análisis de todas las narraciones del estudio se observó que las cláusulas de apéndice son mucho más usadas por los niños con preescolar que por los que no asisten al preescolar.

A continuación veamos un último ejemplo de narraciones, esta vez de las clasificadas como de **salto de rana**. Como se recordará, este tipo de narración se caracteriza porque el niño salta de un evento a otro en la descripción de la misma experiencia y deja de lado mucha información que el oyente debe inferir.

Jazmín (Con preescolar)

P: ¿Alguna vez te ha pasado algo así que te ponga muy triste?

J: Sí, mi perro ya se quería morir (Evaluación)

J: me lo echaron a las vías (Complicación)

J: y luego un señor me lo regaló el perro (Orientación).

J: y luego lo llevaron (Complicación)

J: y lo machucó el carro (Complicación)

J: y luego quedó muerto (Complicación)

J: estaba vivo (Orientación)

J: cuando lo echamos a la vía (Complicación)

J: y lo machucó el carro (Complicación)

Guadalupe (Sin preescolar)

P: A ver cuéntame de la vez que más miedo te haya dado.

G: Yo me dormí en mi cama sola (Complicación)

G: y a mí no me daba miedo (Evaluación)

G: pero mi hermanito se fue al agua (Complicación)

G: y luego mi ma' no me dejó ir (Complicación)

G: porque me tenía que venir al kinder (Evaluación)

G: y le dije (Complicación)

G: que ya nos fuéramos (Evaluación)

G: y dice que no (Complicación)

Nuevamente observamos relatos con un uso similar de los elementos narrativos. Ambos ejemplos incluyen evaluaciones y complicaciones, pero sólo la narración de Jazmín incluye una orientación.

3.1.2. Tipos de cláusulas

La segmentación y codificación de las narraciones por tipo de cláusulas permitió hacer un análisis del tipo de elementos que los niños produjeron. Los resultados se presentan a continuación.

3.1.2.1 Análisis cuantitativo de los tipos de cláusulas

Véanse las siguientes tablas:

	Cláusulas restrictivas		Cláusulas libres				Totales	
	Complicación	Resolución	Evaluación	Orientación	Apéndice	P. Hilo	NP	Clau.
CP	143	34	59	45	20	8	45	309
	177 Cláusulas		132 Cláusulas					
SP	116	25	41	40	6	0	45	228
	141 Cláusulas		87 Cláusulas					

Tabla 8. Clasificación de las narraciones por tipo y número de cláusulas en los niños con y sin preescolar.

	Cláusulas restrictivas		Cláusulas libres				Totales	
	Complicación	Resolución	Evaluación	Orientación	Apéndice	P. Hilo	NP	Clau.
CP	46.27%	11.00%	19.09%	14.56%	6.47%	2.58%	45	310
	57.27%		42.7%					100%
SP	50.87%	10.96%	17.98%	17.54%	2.63%	0.0%	45	228
	61.83%		38.15%					100%

Tabla 9. Clasificación porcentual de las narraciones por tipo y número de cláusulas en los niños con y sin preescolar.

Se aplicó la prueba Chi cuadrada para comparar el uso de cláusulas libres (evaluación, orientación, apéndice, pérdida del hilo) y restrictivas (complicación y resolución) entre los dos grupos. El valor de chi fue 1.005 con una significatividad de .316. El resultado de esta comparación indica que no hay una diferencia significativa entre grupos en el uso de cláusulas libres o restrictivas. No obstante,

como se verá en el próximo apartado, sí existen diferencias de índole más cualitativa.

3.1.2.2 Análisis cualitativo de los tipos de cláusulas

Observemos las siguientes narraciones clásicas producidas por un niño con preescolar y otro que aún no asiste a la escuela:

Cristian (Con preescolar)

P: ¿Alguna vez has sentido mucho miedo con algo que te dé mucho miedo, Cris?

C: Un día nos encontramos a la Llorona (Apéndice)

C: Mi ma' Lena cuando estaba chiquita (Orientación)

C: dice que un día (Evaluación)

C: mi pa' Fidel la mandó (Complicación)

C: a traer una veladora allá a la tienda (Complicación)

C: y que vidó a la Llorona (Complicación)

C: pero no le dio miedo (Resolución)

Julián (Sin preescolar)

P: Cuéntame de la vez que más te has sentido feliz por un regalo que te hayan dado.

J: Me trajeron los Reyes un camión con una cubetita y una palita y un rascador y una masa suavecita, nada más (Complicación)

J: y un trascabo me lo compraron en Escobedo en la noche (Complicación)

J: me lo iban a traer los Reyes (Evaluación)

J: pero no me lo trajeron (Resolución)

Si bien en ambos casos se trata de narraciones clásicas, en la de Cristian observamos un uso del apéndice y la orientación que muestra que toma en cuenta a su interlocutor; resume y orienta el escenario. Cristian además es capaz de iniciar su narración con la frase “un día” lo cual indica que hablará sobre un hecho fuera de lo común, aspecto esencial del texto narrativo. En cambio, Julián no usa orientaciones ni frases típicas para comenzar sus narraciones: inicia inmediatamente con la acción. Con ello no prepara a su interlocutor ni aumenta el suspenso del relato.

Un análisis más profundo del tipo de cláusulas empleadas por los niños de los dos grupos señala que en la mayoría de las cláusulas de orientación y evaluación los niños con preescolar introducen más recursos que los que no

asisten al preescolar. Un ejemplo claro es el uso de los diálogos, como se observa en el siguiente ejemplo de narración clásica de una niña con preescolar:

Juana (Con preescolar)

J: Y un día mi mamá estaba dormida

J: y ya estaba bien noche

J: y después mi mamá se paró al baño

J: y yo le dije

D: **mamá, escuché la bruja**

J: y luego mi mamá prendió el foco

J: y fue a ver

J: y mi mamá vio bien blanco, blanco, bien blanco

J: y se persignó

J: y después la bruja dijo

D: **ya me voy**

D: **ya me voy.**

Observemos las negritas que indican precisamente los diálogos, estos se observan mayormente en los niños escolarizados. Además al igual que el ejemplo anterior de Cristian, Juana inicia con una frase que marca el comienzo de un evento inesperado. Observemos como también usa muchas repeticiones para dar un poco de suspenso. Según Hess (2003) las repeticiones intencionales de palabras o grupos de palabras son intensificadores de la evaluación hecha por el narrador.

Con todo este análisis y con el resultado de la prueba estadística aplicada se puede comprobar también la segunda hipótesis que se planteó al principio de este trabajo. Al menos en nuestros resultados, *Los niños con escolaridad tuvieron mayor contacto con la literatura narrativa infantil y utilizaron en sus narraciones orales una estructura narrativa más prototípica. (complicación - clímax - resolución) (Peterson y McCabe, 1983).*

3.2. El análisis de las narraciones de ficción

Para observar los resultados de la tercera y última hipótesis, es decir, que *los niños escolarizados tendrán mayor familiaridad la literatura narrativa infantil y mostrarán más recursos lingüísticos de las narraciones de ficción (frases típicas de los cuentos, presentación de escenario, de tiempo y personajes, diálogos directos e indirectos, entre otros)*, se analizaron las producciones recabadas a partir de la aplicación de la tarea 2 (producción de narraciones de ficción a partir de personajes).

Peterson y Mc Cabe (1983) afirman que existe un patrón evolutivo en la adquisición de las narraciones por el que primero se adquieren las narraciones personales, dado que son las más cercanas a la vida cotidiana del niño, y después las de ficción. Los datos obtenidos en este estudio comprueban lo anterior. Como se puede observar en la tabla 10, los niños sin escolaridad produjeron menos estructuras canónicas que los que asisten a la escuela y, por consiguiente, no fueron capaces de elaborar narraciones de ficción.

	Narraciones		Textos no narrativos			TOTALES	
	NP	NF	Descrip.	Enumerac.	Men.Imag.	N. Produ.	Clau.
CP	3	8	0	0	1	12	175
SP	5	0	4	2	1	12	82

Tabla 10. Tipo de narraciones producidas por los niños con y sin preescolar en la tarea de narraciones de ficción

Los datos de la tabla señalan que los niños con preescolar lograron hacer 8 narraciones de ficción y 3 narraciones personales de un total de 12. En cambio, los niños sin preescolar produjeron 5 narraciones personales y otros tipos de texto no narrativos (descripción, enumeración, mención de imágenes). A su vez, la cantidad de cláusulas producidas por los niños con preescolar es del doble que de la del otro grupo. Lo anterior señala diferencias importantes entre los niños en términos de la producción de narraciones de ficción.

Con la finalidad de profundizar sobre estas diferencias véanse los siguientes ejemplos. Mientras que los niños con preescolar produjeron narraciones como las siguientes:

Alejandro (Con preescolar)

A: Un día Bambi iba por el bosque
A: y encontró a un venado
A: y le dijo:
D: Oye, venado, ¿tú no has visto una paloma?
A: Así le dijo,
A: y el otro que le dice,
D: sí, sí la he visto
A: y luego se encontró a Bambi
A: y le dijo
D: ¿tú no has visto un tigre?
D: y le dijo,
D: sí
A: y se encontró una paloma
A: y le dijo la paloma,
D: oye, ¿no quieren comer?
A: le dijo así
A: y fueron a su casa
A: y ahí estuvieron muy tranquilos
A: y luego tocaron
A: y que abrió
A: y era el lobo
A: y se los comió.

Jesús (Con preescolar)

J: Dijo la paloma
D: voy a buscar a mis hijos
J: porque si no se los va a comer el tigre a todos
J: todos se los va a comer
J: el tigre se los va comer
J: los tengo que buscar
J: y que luego los buscó
J: y les dijo
D: ¿no se comió tu hermanito?
D: ¡sí se lo comió!
J: y luego los encontró,
J: encontró a su hijo
J: y colorín colorado este cuento se ha acabado

Los niños sin preescolar sólo lograron elaborar textos no narrativos como descripciones, enumeraciones, señalamiento de imágenes o guiones, como se observa en los siguientes ejemplos:

César (Sin preescolar)

C: El pichón tiene pico
C: y la serpiente tiene lengua
C: y tiene cola larga
C: y el pichón la tiene chiquita
C: y tiene patas
C: y uñas
C: y boca
C: y pico
C: y ojos
C: ya la acabamos. **[Descripción]**

Miguel (Sin preescolar)

M: Una paloma
M: y los pichones
M: y los pájaros
M: y las gallinas
M: y los pollitos
M: y los güilos
M: y los toros
M: y las vacas
M: y los perros
M: las borregas
M: y los becerritos
M: y los cebús
M: y ya. **[Enumeración]**

Gerardo (Sin preescolar)

G: Un dragón y un venado
G: otra vez el dragón y el venado
G: Dragón y venado (señala cada imagen) **[Señalamiento de imágenes]**

Julián (Sin preescolar)

J: Traía su traje
J: y su deste
J: traía su vestido
J: y sus zapatos
J: y su deste (velo)
J: acá está otro y otro (señala las ropas de la princesa) **[Descripción]**

Observamos por medio de estos ejemplos que los niños con preescolar, a diferencia de los que aún no asisten a la escuela, usan elementos lingüísticos más cercanos a los de la lengua escrita, tanto en la estructura de la narración como la de frases específicas de los cuentos.

Adicionalmente, en un análisis del tipo de lenguaje empleado por los niños en esta tarea, se hace evidente que sólo los niños con preescolar incluyen diálogos en tercera persona. Una posible explicación a esto puede radicar en la evolución del pensamiento del niño para alejarse poco a poco del pensamiento egocéntrico¹¹, tan característico de la edad preescolar. El hecho de que en este estudio los niños con preescolar tengan mayor facilidad para producir narraciones en tercera persona e incluir información que orienta al oyente, habla de una posible evolución del lenguaje egocéntrico al lenguaje social. Esto puede estar relacionado con la interacción entre compañeros, el conocimiento de la estructura de las narraciones escritas y porque los mundos posibles que las historias manejan parecen permitirles ver más allá de lo que viven en su mundo diario.

El poder elaborar relatos de ficción implica muchos retos. Se tiene que ser capaz de organizar e inventar en la mente una trama lo suficientemente buena en donde se incluya un evento que rompa con lo esperado en la narración. En las narraciones personales la información de los eventos no tiene que ser inventada puesto que ya ha sido un evento vivido anteriormente. Esto nos permite pensar que tal vez los niños a los que se les lee de manera más cotidiana van creando estructuras más complejas de organizar y procesar la información.

Vale la pena mencionar que Siro (2006) realizó un estudio en el que analiza las reproducciones de narraciones de ficción de niños de 9 a 11 años y observa cómo los niños sólo logran articular elementos importantes para la creación de una narración el relato se trabajan en la escuela de manera consistente y profunda los elementos narrativos como los actantes (personajes), el tiempo, el espacio y las voces narrativas. En su trabajo Siro argumenta que para poder narrar desde otras

¹¹ Piaget e Inhelder (1971) los niños pequeños son egocéntricos. El egocentrismo es la característica por la que una persona considera que sus propias opiniones e intereses son los más importantes. Las investigaciones de Piaget (1969) afirman que los niños pasan por dos etapas del lenguaje hablado. Llama a la primera *lenguaje egocéntrico*: lenguaje que pronunciado en ausencia o en presencia de otros no tiene como fin principal la comunicación; el niño no trata de ponerse realmente en el lugar del que escucha, ni de adaptar el mensaje a la necesidad de comunicar información. La segunda categoría es el *lenguaje social*, cuya finalidad es la comunicación con otros.

perspectivas, el niño tiene que entender que debe dejar el *yo-aquí-ahora* y poder traspasar el *yo* al *aquel- no aquí- no ahora*. Para intervenir de manera eficaz en la formación de lectores de literatura y, por consiguiente, de mejores narradores, es indispensable disponer de maestros con conocimientos fundados acerca de las posibilidades discursivas de sus alumnos con respecto a diferentes aspectos del relato

También observamos en nuestro estudio que en las producciones de ficción de los niños escolarizados estuvieron incluidas frases típicas de los cuentos tradicionales. Algunas de éstas fueron: *un día, había una vez, una vez, había un(a), colorín colorado*. Los niños no escolarizados usaron frases menos canónicas y formales para concluir sus producciones como: *y ya, ya acabé, ya la acabamos*. Lo anterior señala que el acercamiento a la lectura de cuentos en la escuela ha tenido repercusiones directas en su capacidad para usar este tipo de lenguaje.

Otro punto observable en las narraciones de ficción fueron las frases introductorias al diálogo directo, tales como *y dijo, así dice*, etc. (Siro, 2006). Estas frases anuncian la reproducción de un discurso ajeno al discurso del narrador, señalando un cambio a nivel discursivo en el que la voz del personaje relega a un segundo papel la voz del narrador. El niño que usa diálogos directos sabe que al momento de introducir este recurso puede cambiar el tiempo tradicional de la narración, que es el pasado, por el presente que es completamente válido en los diálogos. Esto facilita al niño pasar la voz a los personajes de la historia dejando de lado al narrador. Por tratarse de relatos tradicionales con estructura canónica, la voz que narra es siempre ulterior al desarrollo de los sucesos. Nuevamente observamos cómo la lectura y la escolarización a las que tienen acceso los niños con escolarización inciden en su desarrollo lingüístico. Sobre esto profundizaremos en las conclusiones.

CAPÍTULO 4

Consideraciones finales

Desde el inicio de esta investigación se ha tratado de comprobar cómo la escolaridad propicia, a través de las actividades de lectura, la inmersión en una parte de la llamada cultura escrita. Hemos observado que, al parecer, las actividades escolares relacionadas con la cultura escrita permiten que los niños avancen en sus habilidades lingüísticas y discursivas. En los datos obtenidos en este estudio con una muestra particular, la escolaridad resultó ser determinante en el desarrollo narrativo. Así, se encontró que la escolarización tuvo incidencia específicamente en dos aspectos del desarrollo lingüístico de los niños. Por un lado, fue determinante en la adquisición de estructuras más canónicas de las narraciones personales; por otra parte, también propició una mayor competencia para planear una narración de ficción, lo cual requiere que el niño tenga construido un patrón que le permita organizar sus producciones de acuerdo con las exigencias externas.

Como se recordará, los datos de este trabajo fueron recabados en un entorno rural y los niños escolarizados estuvieron con una maestra que no trabajaba consciente y consistentemente las actividades de lectura. La maestra leía con los niños un cuento sólo apenas dos o tres veces por semana y no realizó ningún proyecto o actividad específica para trabajar más profundamente las estructuras y características de los cuentos. No obstante, los resultados son contundentes y apoyan el hecho, reconocido actualmente, de que la lectura brinda grandes beneficios dentro del aula y en desarrollo general del niño.

No todos los maestros trabajan de igual manera con la lectura. Existen aquellos para los que ésta juega un papel fundamental en su vida personal. Ellos querrán propiciar en sus alumnos el gusto que sienten por la lectura. Sin embargo, hay muchos otros maestros en nuestro país que por su historia personal no participan de manera activa en actos de lectura. Podríamos entonces pensar que tendrían dificultades para propiciar la lectura en sus alumnos. Pero los resultados

de este trabajo son alentadores: muestran que se puede fomentar el conocimiento y uso de los textos en la vida cotidiana aunque el maestro no practique profundamente actos de lectura y escritura en su vida personal.

Lo anterior no quiere decir que debemos dejar de lado el hecho de que el docente debe estar consciente de la labor tan importante que tiene que cumplir al fomentar actos de lectura en el aula. Más allá de tratar de desarrollar habilidades para aprender a leer y escribir, debe plantearse la necesidad de que la lectura y la escritura sean prácticas vitales donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento (Lerner, 2001). Si fuéramos fatalistas y renunciáramos a la idea de fomentar los actos de lectura de manera profunda porque muchos maestros no son asiduos a la lectura, pensaríamos que finalmente no podríamos obtener resultados satisfactorios. Sin embargo, no es así. La lectura es tan poderosa que logra trascender más allá de la experiencia del propio maestro. No está en discusión que un maestro con mayor pertenencia a la cultura escrita puede brindarles a sus alumnos mayor variedad, mejores experiencias y un gusto natural por la lectura, pero con este trabajo podemos mostrar que tan sólo el destinar un momento para la lectura cotidiana contribuye al fortalecimiento de las habilidades lingüísticas del niño¹².

Dicho esto, podemos plantear que, si los maestros analizan conscientemente los alcances de la lectura y planean y llevan a cabo secuencias de actividades de lo que quieren que logren los niños, podrán obtener mejores resultados. Sabemos que la lectura no sólo desarrolla el lenguaje oral, sino que también permite el aprendizaje del sistema de escritura, de la vida social, entre otros.

¹² De aquí se desprende una limitación de nuestro estudio. Si bien esta investigación muestra datos importantes, no debemos olvidar que los datos fueron tomados en una comunidad con características específicas en la que los niños escolarizados sólo tuvieron la oportunidad de trabajar con una sola maestra. Esto limita la posibilidad de observar resultados distintos con maestros de formaciones diferentes. Resultaría interesante, para futuras investigaciones, observar la influencia de maestros con distintas formaciones académicas y la repercusión de ello en el desarrollo de actividades como las planteadas en este trabajo.

Con este trabajo, además, se pretende hacer ver a los maestros lo importante que es crear espacios didácticos de reflexión sobre la lengua escrita para repercutir en el desarrollo lingüístico del niño, tanto a nivel escrito como oral. Aunque ciertamente la lengua escrita y la oral son códigos diferentes, en un momento de la vida del niño son aprendizajes paralelos que se interrelacionan estrechamente. No sólo la lengua oral influye en el desarrollo de la lengua escrita: la lengua escrita fomenta el desarrollo de la lengua oral.

La pertenencia a una cultura letrada le permite al niño crear procesos de comprensión lectora más profundos. Éstos, a su vez, le permitirán abstraer sistemas de organización útiles al momento de producir un uso de la lengua oral más complejo (Burns, Griffin y Snow, 2000). Como docentes debemos tomar conciencia de la importancia de las tareas que proponemos: ¿permiten una reflexión superficial o intentan llegar a una reflexión profunda?, ¿implican que los alumnos se comprometan con el aprendizaje por medio de la lectura o simplemente requieren de la elaboración de perfectas decodificaciones, aspecto que no garantiza un aprendizaje ni va más allá de lo que la lectura puede ofrecer?

Además de fomentar el desarrollo lingüístico, la lectura favorece el aprendizaje de diversas áreas de conocimiento. Un lector competente amplía sus conocimientos mediante la lectura: cambia su visión del mundo. La lectura exige tiempo y conexiones no fugaces; requiere de un esfuerzo cognitivo, que el individuo elabore el mensaje (Gárate, 1994). Vale la pena decir que el lector se ve influido no sólo por lo que sabe del tema, sino que también se favorece su estructura cognitiva, su competencia lingüística, su conocimientos de la lengua escrita y hasta algunos factores de orden afectivo que son las intenciones del lector, como la motivación, el autoconcepto y la autoestima (Bettelheim y Zelan, 2001). La lectura también permite a las mentes ser críticas y analíticas y todo esto favorece el desarrollo lingüístico, ya que los procesos cognitivos que parten de la lectura tienen una relación directa con los procesos lingüísticos (Tolchinsky, 2004; Hess, 2003).

Pocas actividades humanas han sido objeto de mayor alabanza que la lectura. Resulta difícil encontrar otra a la cual se le atribuyan tantos beneficios: transmitir información, divertir, provocar placer, desarrollar agudeza crítica, sensibilidad, curiosidad, ilusión, sabiduría, desarrollo del lenguaje oral, etc. La carencia de la lectura es equiparada con la marginación, la pobreza y la ignorancia. La mayor parte de los consensos sociales atribuyen la responsabilidad de ésta práctica a la escuela (Tolchinsky, 1999).

Por lo anterior debemos fomentar que dentro de las prácticas escolares los niños realicen todas las relaciones posibles con diversos tipos de textos y otras situaciones vividas. Es decir, es necesario vincular la lectura con otras experiencias. Debemos permitir lecturas y relecturas, regresiones al texto, focalizaciones parciales, hasta arribar cooperativamente a significados compartidos. Debemos solicitar que los alumnos justifiquen en el texto sus respuestas y las busquen en el contexto. Los maestros debemos permitir que los alumnos realicen anticipaciones y confirmaciones, que prueben y discutan. No debemos juzgar sus respuestas y, en cambio, debemos darles la oportunidad de crear un buen contrato didáctico¹³, donde los niños se sientan escuchados, respetados e importantes para dar sus opiniones. Esto significa adentrarse en el mundo de la lengua. (Ratto, 2002; Castedo, 2003; Tolchinsky y Simó, 2001; Carvajal, 2003).

Para finalizar las reflexiones de este trabajo, sólo hace falta resaltar la importancia de la lectura en todos los medios sociales, haciendo un mayor énfasis en aquellos lugares donde existe mayor marginación. Este estudio fue realizado en una comunidad rural y nos damos cuenta de que los docentes tenemos la obligación de comprometernos con nuestros alumnos a explorar juntos los beneficios de la lectura y a adentrarlos lo más posible en la cultura escrita. Si fomentamos la lectura en el aula y fuera de ella les estaremos dando a nuestros niños un mundo lleno de posibilidades que fomentarán su desarrollo lingüístico, cognoscitivo y social.

¹³ Entiéndase *contrato didáctico* como los acuerdos implícitos y explícitos de la relación alumnos-profesor, alumnos- alumnos y todos los integrantes de la escuela.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allen Marybeth (y otros) (1994) "Children's narrative productions: A comparison of personal event and fictional stories" *Applied Psycholinguistics*, v15 n2, pp.149-76
- Alvarado, Mónica y Sofía Vernon (2004) "Leer y escribir con otros y para otros, los primeros años de escolaridad" en Pellicer, Alejandra y Sofía Vernon (eds.) *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula*, México: SM Ediciones.
- Bamberg, Michael (1994) "Actions, events, scenes, plots and the drama: language and the constitution of part-whole relationships", *Language Sciences*, 16, 1, 39-79.
- Bamberg, Michael (1997) "A constructivist approach to narrative development" en Bamberg, Michel (ed.) *Narrative Development: Six approaches*, Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 89-132.
- Bamberg, Michael y Virginia Marchman (1990) "What holds a narrative together? The linguistic encoding of episode boundaries", *Papers in Pragmatics*, 4, 1-2, 58-121.
- Barriga Villanueva, Rebeca (1997) "Significados y sentidos en el habla infantil" en Barriga Villanueva, Rebeca y Pedro Martín Butragueño (eds.), *Varia lingüística y literaria: 50 años del CELL*, México: El Colegio de México, pp.327-42.
- Barriga Villanueva, Rebeca (2002) "De Cenicienta a Amor en Silencio: un estudio sobre narraciones infantiles" en *Estudios sobre habla en los años escolares: un solecito calientote*, México: El Colegio de México, pp. 87 -110.
- Bates, Elizabeth. (1979). *The emergence of symbols*, New York: Academic Press.
- Berko Gleason, Jean y Berstein Ratner, Nan (1999) *Psicolingüística*, Madrid: McGraw Hill.

- Berko Gleason, Jean y Melzi, Giliana (1997) "Mutual construction of narrative by mothers and children: cross- cultural observations", *Journal of Narrative and Life History*, 7, 1-4, 217-22.
- Berman, Ruth (1996) "Form and function in developing narrative abilities" en Slobin, Dan I., Julie Gerhardt, Amy Kyratzis y Jiansheng Guo (eds.) *Social Interaction, Social Context and Language: Essays in Honor of Susan Ervin- Tripp*, Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 343- 67.
- Berman, Ruth y Dan I. Slobin (1994) *Relating Events in Narrative*, Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bernstein Ratner, Nan & Berko Gleason, Jean (1993). "An orientation to psycholinguistic research". en Berko Gleason & Bernstein Ratner (eds.) *Psycholinguistics*. NY: Harcourt, Brace Jovanovich (1-41).
- Bernstein, B. (1971) "Language and socialization" en N. Minnies (ed.), *Linguistics at Large*, Londres: Gollancz.
- Bettelheim B. y Zeland K. (2001) *Aprender a leer*, Barcelona-España: Crítica.
- Blanche- Benveniste, Claire (1998) *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*, Barcelona: Gedisa.
- Blanche- Benveniste, Claire (2002) "La escritura irreducible a un código" en Ferreiro, Emilia, *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*, Barcelona: Gedisa, pp. 15-30.
- Bonnafé, Marie (2000), "Poner al bebé en el centro", en *Espacios para la lectura*, año II, núm. 5, México: Fondo de Cultura Económica.
- Bruner (1997) "Labov Y Waletzky thirty years on", *Journal of Narrative and Life History*, 7, 1-4, 61-8.
- Bruner, Jerome (1986) *El habla del niño*, Barcelona: Paidós.
- Bruner, Jerome (1990) *Acts of meaning*, Cambridge MA: Harvard University Press.

- Bruner, Jerome (1992) "The narrative construction of reality" en Beilin, Harry y Peter Pufall (eds.) *Piaget's Theory: Prospects and Possibilities*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 229- 48.
- Burger, Lisa K. y Peggy J. Miller (1999) "Early talk about the past revisited: affect in working-class and middle-class children's co-narrations", *Journal of Child Language*, 26, 133-62.
- Burns Susan, Griffin Peg y Snow Catherine (comps.) (2000) *Un buen comienzo: guía para promover la lectura en la infancia*, México D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Carvajal, Francisco (2003) "Leer, comprender e interpretar en el aula que investiga", en *Textos de didáctica de la lengua y de la Literatura. No. 33*, Barcelona: Graó.
- Castedo, Mirta Luisa (2003) *Enseñar y aprender a leer*, Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Chomsky, Noam. (1968). *Language and Mind*, New York: Harcourt Brace.
- Clark, Eve (1995) "Later lexical development and word formation" en Fletcher, Paul y Brian MacWhinney (eds.) *The Handbook of Child Language*, Cambridge MA: Basil Blackwell, pp. 393- 411.
- Colomer, Teresa (2005) *Andar entre libros, la lectura literaria en la escuela*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Dale, Philip S. (1980) *Desarrollo del lenguaje: Un enfoque psicolingüístico*, México: Trillas.
- Delval, Juan (1994) "El lenguaje" en *El desarrollo humano*, Madrid: Siglo XXI.
- Ely, Richard (1997) "Language and literacy in the school years" en Berko Gleason, Jean (ed.) *The Development of Language*, Boston: Allyn and Bacon, pp. 398-439.

- Fernald(1985) "Four-month-.infants prefer to listen to 'motherese' ", en *Infant Development and Behavior*, 8, 181-195.
- Ferreiro, Emilia (1999) *Cultura escrita y educación, Conversaciones de Emilia Ferreiro con José A. Castorina, Daniel Goldin y Rosa M. Torres*, Graciela Quinteros (ed.), México, D.F: Fondo de Cultura económica.
- Gárate Larrea, Milagros (1994) *La comprensión de cuentos en los niños: un enfoque cognitivo y sociocultural*, Madrid: Siglo XXI de España.
- Goldin, Daniel (ed.) (2006) *Cultura de la lectura en México: Encuesta Nacional de Lectura. Informes y evaluaciones*, México: CONACULTA.
- Hess Zimmermann, Karina (2003) *El desarrollo lingüístico en los años escolares, análisis de narraciones infantiles*, Tesis de Doctorado en Lingüística, México: El Colegio de México.
- Hickmann, Maya (1986) "Psychosocial aspects of language acquisition" en Fletcher, Paul y Michel Garman (eds.) *Language Acquisition: Studies in First Language Development*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 9- 29.
- Hickmann, Maya (1995) "Discourse organization and the development of reference to person, space and time" en Fletcher, Paul Brian MacWhinney (eds.) *The Handbook of Child Language*, Cambridge MA: Basil Blackwell, pp. 194- 218.
- Hoff- Ginsberg, Erika (1997) *Language Development*, Pacific Grove CA: Brooks/Cole.
- Hudson, Judith A. y Shapiro Lauren R (1991) "From knowing to telling: the development of children's scripts, stories and personal narratives" en McCabe, Allyssa y Carole Peterson (eds) *Developing Narrative Structure*, Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 89- 136.
- Kalman, Judith (2004). *Saber lo que es la letra*. México: SEP, Siglo XXI UNESCO.
- Karmiloff-Smith, Annette (1981) "The grammatical marking of thematic structure in development of language production" en Deutsh, Werner (ed.) *The Child's*

Construction of Language, Londres- Nueva York: Academic Press, pp. 121-47.

Kaufman, A.M. y Rodríguez, M.E. (1993) *La escuela y los textos*. Buenos Aires: Santillana.

Labov, W. y Waletzky, J. (1997) "Narrative analysis: oral versions of personal experience", *Journal of Narrative and Life History*, 7, 1-4, 3-38 [reimpresión del artículo original de 1967]

Lerner (2001) *Leer y escribir en la escuela, lo real lo posible y lo necesario*, México: Secretaría de Educación Pública.

Lucariello, Joan (1990) "Canonicity and consciousness in child narrative" en Britton, Bruce K. y A.D. Pellegrini (eds.) *Narrative Thought and Narrative Language*, Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 131- 49.

MacNamara, John (1972) "Cognitive basis of language learning in infants", *Psychological Review*, 79:1-13, Department of Psychology, Montreal Canada: McGill University.

McCabe, Allyssa (1991) *Discourse Modality: Subjectivity, Emotion and Voice in Japanese Language*, Amsterdam- Philadelphia: John Benjamins.

McCabe, Allyssa (1997) "Developmental and cross-cultural aspects of children's narration" en Bamberg, Michel (ed.) *Narrative Development: Six Approaches*, Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 137- 174.

McLane, Joan B. y McNamee, Gillian D. (1990) *Early Literacy*, Cambridge MA: Harvard University Press.

Michaels, Sarah (1981) "'Sharing time': children's narrative styles and differential access to literacy", *Language in Society*, 10, 423- 42.

- Miller, Peggy J., Sperry, Linda L. (1988) "Early talk about the past: the origins of conversational stories of personal experience", *Journal of Child Language*, 22, 423- 45.
- Nelson, Katherine (1991) "Remembering and telling: a developmental story", *Journal of Narrative and Life History*, 1, 109- 17.
- Nelson, Katherine (1996) *Language in Cognitive Development: Emergence of the Mediated Mind*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Nemirovsky, Myriam. (1999) *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*, México: Paidós.
- Nicolopoulou, Ageliki (1996) "Narrative development in social context" en Slobin, Dan I., Julie Gerhardt, Amy Kyratzis y Jiansheng Guo (eds.) *Social Interaction, Social Context and Language: Essays in Honor of Susan Ervin- Tripp*, Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 179-215.
- Nicolopoulou, Ageliki (1997) "Children and narratives: toward an interpretative and sociocultural approach" en Bamberg, Michel (ed.) *Narrative Development: Six Approaches*, Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 179-215.
- Ochs, Elinor (1997) "Narrative" en Van Dijk, Teun A. (ed.) *Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction*, Vol 1, Londres: SAGE, pp. 185- 207.
- Ochs, Elinor y Capps, Lisa (1996) "Narrating the self", *Annual Review of Anthropology*, 25, 19-43.
- Perroni, María Celia (1993) "On the acquisition of narrative discourse: a study in Portuguese", *Journal of Paradigmaticas*, 20, 559-77.
- Peterson, Carol y McCabe Allyssa (1991) "Linking children's connective use and narrative macrostructure" en McCabe, Allyssa y Carole Peterson (eds.) *Developing Narrative Structure*, Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum, pp 29- 53.

- Peterson, Carol y McCabe Allyssa (1983) *Developmental Psycholinguistics: Three Ways of Looking at Child's Narrative*, Nueva York- Londres: Plenum Press.
- Piaget, Jean (1926) *El pensamiento y el lenguaje del niño*, Madrid: Ediciones de la lectura.
- Piaget, Jean (1969). *Lenguaje y pensamiento en el niño*, Madrid: Ediciones de la lectura.
- Piaget, Jean e Inhelder Barbel(1971). *The child's conception of space*. (F. J. Langdon & J. L. Lunzer, Trans.). London: Routledge and Kegan Paul Ltd.
- Piaget, Jean, (1954) *Intelligence and affectivity*, Palo Alto, Calif.: Annual Review Press, 1081
- Preece, Alison (1987) "The range of narrative forms conversationally produced by young children", *Journal of Child Language*, 14, 353-73.
- Quasthoff, Uta (1997) "An interactive approach to narrative development" en Bamberg, Michel (ed.) *Narrative Development: Six Approaches*, Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum, pp 51-83.
- Ratto, Patricia (2002) "Leer para aprender en la escuela", en *Lectura y Vida*, abril 2002.
- Romaine, Suzanne (1984) *The Language of Children and Adolescents*, Nueva York: Basil Blackwell.
- Romero Contreras, Silvia (1999) *La comunicación y el lenguaje: aspectos teórico-prácticos para los profesores de educación básica*, México: SEP
- Secretaría de Educación Pública (2004) *Programa de Educación Preescolar*, México, D.F: SEP
- Sinclair de-Zwart, Hermina (1973) "Language acquisition and cognitive development. In Moore". T. (ed.),. *Cognitive Development and the Acquisition of Language*, New York: Academic Press.

- Siro, Ana Isabel (2006) *Voces narrativas y puntos de vista en relatos de ficción: posibilidades en niños de 9 a 11 años en contexto escolar*, tesis de maestría, México D.F.: DIE- CINVESTAV.
- Skinner, Burrhus Frederic (1957). *Contingencies of reinforcement: A theoretical analysis*, New York: Appleton-Century-Crofts.
- Stein, Nancy L. y Albro Elizabeth (1997) "Building complexity and coherence: children's use of goal- structured knowledge in telling stories" en Bamberg, Michel (ed.) *Narrative Development: Six approaches*, Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 5 – 44.
- Stein, Nancy L. y Glenn C. G. (1979) "Building complexity and coherence: children's use of goal- structured knowledge in telling stories" en Bamberg, Michel (ed.) *Narrative Development: Six Approaches*, Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum, pp 5- 44.
- Tolchinsky, Liliana (1999): "Leer y escribir en la diversidad" en Carvajal, F. y Ramos, J. (Comps), *¿Enseñar o Aprender a Escribir y a Leer? I. Aspectos teóricos del proceso de construcción significativa, funcional y compartida del código escrito*, Sevilla: Publicaciones M.C.E.P.
- Tolchinsky, Liliana (2004). "The nature and scope of later language development", en Ruth A. Berman(ed), *Language Development across Childhood and Adolescence*, Amsterdam–Philadelphia: John Benjamins.
- Tolchinsky, Liliana y Simó Rosa (2001) *Escribir y leer a través del curriculum*. Universidad de Barcelona: Cuadernos de Educación, nº. 36. ICE. HORSORI.
- Vygotsky, Lev S (1986) *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, Lev S. (1978) *Thought and Language*, Cambridge MA: The MIT Press.

- Warren R. Amye y McCloskey A. Laura (1997), "Language in social contexts" en Berko Gleason Jean(ed.) *The Development of Language*, EUA: Earlier Editions, pp. 210.
- Wasik B. H. and Carol Seefeldt (2005) *Early Education: Three, four, and five year olds go to school*, Pearson Education: US.
- Wells, Gordon (1985) "Preschool literacy- related activities and success in school" en Olson, David R., Torrence, Nancy Y Hildyard, Angela (eds.) *Literacy, Language and Learning: the Nature and Consequences of Reading and Writing*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 229- 55.
- Zamudio, Celia (2004) "¿Por qué aprender a leer y escribir es complicado?" en Pellicer, Alejandra y Vernon Sofía (coordinadoras) *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula*, México: SM Ediciones, pp. 163- 193.

APÉNDICE

APÉNDICE 1

1. ENTREVISTA PARA SELECCIÓN DE LA MUESTRA

DATOS GENERALES

Fecha de la entrevista:

Entidad Federativa:

Municipio o delegación:

Localidad:

Nombre y parentesco de la persona que contesta:

Nombre del niño:

Edad:

Años de preescolar cursados:

ESCOLARIDAD

1. ¿Hasta que nivel y año aprobaron en la escuela las personas que viven y pasan mayor tiempo con el niño?

	Nivel	Años aprobados
Madre		
Padre		
Hermanos:		
Otros:		

CAPITAL CULTURAL

2. Para comenzar queremos ver cómo relaciona unas palabras. Por ejemplo, con la palabra escuela yo relaciono libros, niños, maestros ¿Podría decirme por favor tres palabras que relacione con LECTURA?

1.
2.
3.

3. Ahora, ¿Podría decirme, por favor tres palabras que relacione con LECTOR?

1.
2.
3.

4. De las siguientes publicaciones, ¿cuáles acostumbran leer en casa frente al niño y con qué frecuencia?

	Sí	No	¿Cuáles?	Diario o varias veces por semana	Una vez a la semana	Alguna vez a la semana	Ocasionalmente
Periódicos							
Revistas							
Historietas							
Libros							

Otro							

5. ¿Me podría decir qué tipo (o género) de libros se lee para el niño?

1. Biografía	
2. Científicos o técnicos	
3. Cocina	
4. Cuento	
5. Enciclopedias	
6. Guías y manuales	
7. Historia	
8. Libros para niños	
9. Libros para jóvenes	
10. Textos escolares	
11. Novela	
12. Poesía	
13. Política	
14. Sociales	
15. Religión	
16. otro	

6. Aproximadamente ¿cuántos libros hay en casa sin tomar en cuenta los libros escolares?

Uno	
Más de 1 menos de 10	
Más de 10 menos de 50	
Más de 50 menos de 100	
Más de 100 menos de 500	
Más de 500	

No sabe	
---------	--

7. Los libros que le ha leído con su hijo son en su mayor parte:

Comprados	
Prestados (Biblioteca o amigo)	
Sala de lectura	
Fotocopiados	
Regalados	

8. ¿Le han contado un cuento o una historia a su hijo alguna vez, por ejemplo una historia acerca de cuando ustedes eran niños? Si es así, ¿Con qué frecuencia lo hacen?

Diario o varias veces por semana	Una vez a la semana	Alguna vez a la semana	Ocasionalmente

9. ¿Cada cuándo le leen a su hijo y quién lo hace? ¿Qué determina si le leerán o no un cuento?

10. ¿Cuál es el momento y lugar para el cuento? ¿Siempre es el mismo?

11. ¿Les pide su hijo que le lean? ¿Qué tipo de textos?

12. ¿Tiene su hijo libros que pueda llamar propios? ¿Dónde están guardados?

13. ¿Hay libros, diarios, revistas a la vista del niño? ¿Cuáles?

14. ¿Observa usted que el niño comenta cosas relacionadas con los textos que lee? ¿Qué cosas?

15. ¿Tiene el niño algún libro o autor favorito?

BIENES PARA LA PRODUCCIÓN CULTURAL

16. Tiene en su casa:

BIENES	SI	NO	NO SABE	total
Radio o radiograbadora (sin entrada para casete ni CD)				
Televisión				
Televisión de paga (cable, satélite, etc.)				
Video casetera				
Reproductor de DVD				
Grabadora (Sin entrada para CD, con entrada para casete)				
Reproductor de discos compactos				
Consola de juegos de video				
Computadora				
Internet				
Cámara fotográfica				
Cámara de video				
Enciclopedias				
Discos compactos				
Casetes (audio)				
Videos				
DVD's				
Video juegos				
Instrumentos musicales				

APÉNDICE 2

CRITERIOS DE ASIGNACIÓN DE PUNTOS DE LA ENTREVISTA

Pregunta 1

- Primaria: 1 punto
- Secundaria: 2 puntos
- Preparatoria: 3 puntos
- Licenciatura: 4 puntos
- Maestría: 5 puntos

(Se suman los puntos y se saca promedio de las personas mencionadas)

Pregunta 2 y 3

- Respuesta que con relación a la palabra: 1 punto
- Respuesta sin relación a la palabra: 0 puntos

Pregunta 4

- Ocasionalmente: 1 punto
- Alguna vez a la semana: 2 puntos
- Una vez a la semana: 3 puntos
- Diario o varias veces por semana: 4 puntos

(Se suman los puntos obtenidos de las publicaciones que mencione el entrevistado)

Pregunta 5

- Cada tipo de género: 1 punto (se suman los puntos obtenidos)

Pregunta 6

- Un libro: 1 punto
- 1-10: 2 puntos
- 10-50: 3 puntos
- 50-100: 4 puntos
- 100-500: 5 puntos
- Más de 500: 6 puntos

Pregunta 7

- Cada aspecto: 1 punto

(Se suman los aspectos mencionados por el entrevistado)

Pregunta 8

- Ocasionalmente: 1 punto
- Alguna vez a la semana: 2 puntos
- Una vez a la semana: 3 puntos
- Diario o varias veces por semana: 4 puntos

Preguntas de la 9 a la 15

- Respuesta evaluada como positiva: 1 punto

- Respuesta evaluada como negativa: 0 puntos

Pregunta 16: Cada bien: 1 punto (se suman los puntos obtenidos)

APÉNDICE 3

IMAGENES



Imagen 1: Dragon (Animal- masculino- malo)



Imagen 2: Paloma (Animal- femenino- bueno)



Imagen 5: Brujo (Humano- masculino- malo)



Imagen 6: Bruja (Humano- femenino- malo)



Imagen 7: Serpiente (Animal- femenino- malo)



Imagen 8: Rey (Humano- masculino- bueno)