



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

LA INFLUENCIA DE LA LECTURA DE CUENTOS EN EL DESARROLLO NARRATIVO EN NIÑOS
DE EDAD PREESCOLAR

TESIS

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

Presenta:

María Leticia Prado Servín

Dirigido por:

Dra. Karina Hess Zimmermann

SINODALES

Dra. Karina Hess Zimmermann
Presidente

Dra. Sofía Alejandra Vernon Carter
Secretario

Dra. Andrea Leticia López Pineda
Vocal

Dra. Luisa Josefina Alarcón Neve
Suplente

Dra. Alejandra Auza Benavides
Suplente


M.D.H. Jaime Eleazar Rivas Medina
Director de la Facultad de Psicología

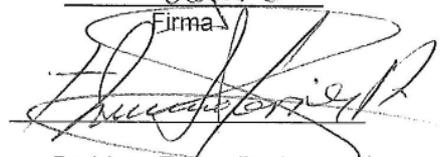

Firma


Firma


Firma


Firma


Firma


Dr. Irineo Torres Pacheco
Director de Investigación y
Posgrado

Centro Universitario
Querétaro, Qro.
Febrero 2012
México

Resumen

En los últimos años el desarrollo narrativo ha sido un importante objeto de estudio en el área de la adquisición del lenguaje dado que se trata de una manifestación discursiva que aparece en edades tempranas y se sigue desarrollando durante toda la infancia. Diversas investigaciones señalan que una herramienta muy valiosa para el desarrollo de las habilidades narrativas en niños de edad preescolar es la lectura de cuentos, ya que éstos siguen una estructura narrativa canónica (inicio/complicación, nudo/clímax, desenlace/resolución) que les permite a los niños, entre otros aspectos, seguir un modelo de organización narrativa.

Partiendo de lo anterior, el presente trabajo tuvo como objetivo analizar si la lectura y trabajo con cuentos favorece la producción de narraciones más elaboradas en niños de 5 y 6 años de edad pertenecientes a una zona catalogada como de alto riesgo en la ciudad de Querétaro, México. Los niños se dividieron equitativamente en dos grupos, uno experimental (16 niños) y otro control (15 niños). A ambos grupos se les aplicó un pre-test y un pos-test basado en narraciones orales de ficción que los niños debían producir a partir de imágenes de personajes de cuentos. Entre el pre y el pos-test el grupo experimental fue sometido a una serie de intervenciones didácticas en torno a la lectura y trabajo con cuentos, mientras que el grupo control trabajó contenidos de matemáticas.

Los resultados mostraron diferencias significativas entre pre-test y pos-test en los niños del grupo experimental en la habilidad para introducir cláusulas de resolución y orientación, así como en la capacidad para producir narraciones más completas, mejor estructuradas y, por tanto, más canónicas. Todo lo anterior permite afirmar que la lectura y trabajo con en la edad preescolar favorece el desarrollo de diversos aspectos de la organización narrativa en los niños.

(Palabras clave: desarrollo lingüístico, discurso, narración, estructura narrativa, preescolar)

Summary

In recent years narrative development has been an important object of study in the language acquisition literature because it is a discourse manifestation that appears at an early age and develops throughout late infancy. Many studies show that narrative development during the preschool years can be enhanced by storybook reading. This is because stories follow a canonical narrative structure (complication, climax, resolution) and give children clues for their own narrative organization.

Therefore, the aim of the present investigation was to analyze if storybook reading has an impact on the production of more elaborate narratives in 5 and 6-year-old children that belong to a high-risk district in the city of Querétaro, México. For this purpose, children were divided into two groups: experimental group (16 participants) and control group (15 children). Both groups were administered a pre-test and post-test in which participants had to produce oral fictional narratives based on images of story characters. Between pre-test and post-test the experimental group followed an intervention plan on storybook reading and discussion on narrative structure, while the control group worked with mathematics.

Results showed significant differences between pre-test and post-test in the children of the experimental group. They were more able to introduce orientation and resolution clauses and produced more complete, structured, and therefore more canonical narratives. These results confirm that storybook reading during the preschool years favors the development of narrative organization in children.

(Key words: linguistic development, discourse, narrative, narrative structure, preschool children)

Dedicatorias

Este trabajo se lo dedico a todas las personas que contribuyeron de una u otra forma a su realización. Entre esas personas se encuentran mi mamá, mi papá y mis hermanos, quienes siempre estuvieron apoyándome y alentándome. Otra persona a quien quiero dedicar este trabajo es a mi esposo Fernando, pues siempre me apoyó de manera incondicional. Gracias por todo ese tiempo y por tu paciencia. A Tere, una de las personas que me impulsó a estudiar la maestría y siempre estuvo conmigo. A mis primos Chavo, Daniel y Sebastián a quienes desde el inicio de esta aventura les prometí el término de este trabajo. Así mismo quiero dedicarlo a los niños que participaron con la elaboración de sus narraciones, ya que sin ellos no hubiera sido posible esta investigación. ¡Gracias, chicos, por enseñarme tantas cosas!

Agradecimientos

Agradezco a la Universidad Autónoma de Querétaro por su enorme contribución en la construcción de un país más y mejor educado, y por permitirme formar parte de tan relevante institución.

A todos mis profesores, por compartir sus conocimientos, por tener siempre la disposición de enseñar; pero principalmente agradezco a la Dra. Karina Hess por toda la ayuda que me ha brindado, por confiar en mí, por facilitarme el material bibliográfico, por estar siempre dispuesta a ayudar, por su paciencia y su guía en este proyecto. Gracias Doctora.

De igual manera quiero agradecer la invaluable contribución de las Doctoras Luisa J. Alarcón, Alejandra Auza, Andrea L. López y Sofía A. Vernon, ya que sin sus aportaciones este trabajo no hubiera sido posible.

ÍNDICE

Página

| | |
|--|------------|
| Resumen | i |
| Summary | ii |
| Dedicatorias | iii |
| Agradecimientos | iv |
| ÍNDICE | v |
| Índice de tablas | vii |
| INTRODUCCIÓN | 1 |
| CAPÍTULO 1 | 3 |
| Desarrollo narrativo, lectura de cuentos y trabajo con cuentos | 3 |
| <i>1.1 El Desarrollo Narrativo en el Niño de Edad Preescolar</i> | <i>3</i> |
| <i>1.2 La Lectura y el Trabajo con Cuentos para Favorecer el Desarrollo Narrativo en el Preescolar</i> | <i>5</i> |
| <i>1.3 La Narración</i> | <i>10</i> |
| 1.3.1 Elementos de la narración..... | 12 |
| 1.3.2 Aspectos del desarrollo que involucra la narración..... | 16 |
| <i>1.4 El Desarrollo de las Habilidades Narrativas en el Sistema Educativo Nacional</i> | <i>17</i> |
| CAPÍTULO 2 | 22 |
| Metodología | 22 |
| <i>2.1 Descripción del Problema</i> | <i>22</i> |
| <i>2.2 Hipótesis</i> | <i>23</i> |
| <i>2.3 Objetivos</i> | <i>23</i> |
| <i>2.4 Obtención de datos</i> | <i>24</i> |
| 2.4.1 Participantes. | 24 |
| 2.4.2 Obtención de la muestra..... | 24 |
| <i>2.5 La intervención: lectura y trabajo con cuentos</i> | <i>26</i> |
| 2.5.1 Selección de los cuentos. | 26 |
| 2.5.2 Procedimiento para la intervención..... | 27 |

| | |
|---|-----------|
| 2.6 <i>Transcripción y codificación</i> | 29 |
| 2.6.1 <i>Codificación para el High Point Analysis</i> | 29 |
| 2.6.2 <i>Codificación para la gramática del cuento</i> | 34 |
| CAPÍTULO 3 | 36 |
| Resultados | 36 |
| 3.1 <i>Resultados del High Point Analysis</i> | 36 |
| 3.2 <i>Resultados del Análisis de la Gramática del Cuento</i> | 40 |
| 3.2.1 <i>Análisis de los elementos obligatorios del cuento</i> | 40 |
| 3.2.2 <i>Análisis por episodios</i> | 42 |
| 3.3 <i>Resultados del Análisis Cualitativo</i> | 43 |
| 3.3.1 <i>Análisis del cambio en textos no narrativos</i> | 44 |
| 3.3.2 <i>Análisis del cambio en textos de tipo narrativo</i> | 47 |
| CAPÍTULO 4 | 52 |
| Reflexiones finales | 52 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 55 |
| APÉNDICE | 60 |
| Información sobre la recolección de datos | 60 |
| <i>Apéndice 1. Puntuación de la encuesta</i> | 60 |
| <i>Apéndice 2. Entrevista para la selección de la muestra</i> | 61 |
| <i>Apéndice 3. Criterios de asignación de puntos de la entrevista</i> | 65 |
| <i>Apéndice 4. Imágenes</i> | 67 |

Índice de tablas

| | | |
|----------|--|----|
| Tabla 1: | Personajes presentes en las imágenes durante la obtención de las narraciones de ficción | 25 |
| Tabla 2: | Tipo de narraciones presentadas por los niños de ambos grupos en el <i>pre-test</i> y el <i>pos-test</i> | 36 |
| Tabla 3: | Clasificación de narraciones según su canonicidad para ambos grupos tanto del <i>pre-test</i> como del <i>pos-test</i> | 37 |
| Tabla 4: | Tipo de cláusulas empleadas por los niños de ambos grupos en el <i>pre-test</i> y el <i>pos-test</i> en todos los textos (narrativos y no narrativos) | 38 |
| Tabla 5: | Elementos obligatorios de la gramática del cuento presentes en las narraciones de los niños de ambos grupos para el <i>pre-test</i> y el <i>pos-test</i> | 40 |
| Tabla 6: | Cantidad de episodios incluidos en las narraciones en el <i>pre-test</i> y el <i>pos-test</i> para ambos grupos de participantes | 42 |

INTRODUCCIÓN

En los últimos años el desarrollo lingüístico, y en especial el narrativo, ha despertado el interés de diversos autores (Bruner, 1992; Peterson, Jesso y McCabe, 1998; Barriga, 2002; Hudson y Shapiro, 1991; Hess, 2010; entre otros). En general las investigaciones señalan que la narración es parte esencial del desarrollo del individuo, puesto que es una de las maneras en que se realiza la construcción de la realidad (Bruner, 1992).

En la literatura sobre el lenguaje infantil se ha señalado que las primeras manifestaciones discursivas del niño son mediante la narración (Barriga, 2002; Hudson y Shapiro, 1991), debido a que los niños pequeños están constantemente en contacto con las narraciones que se producen en su entorno. Los relatos de los padres, hermanos, familiares, amigos, entre otros, le permiten al niño familiarizarse con la narración como una manera esencial de comunicarse.

Otra estrategia que ha sido considerada como favorecedora de las habilidades lingüísticas en los niños es la lectura de cuentos en el hogar (Barton, 2007; Aksu-Koc, 2005; Colomer, 2005; Burns, Griffin y Snow, 2000). La lectura de cuentos les permite a los niños tener un acceso a la lengua escrita de manera previa a la formación escolarizada. A su vez, les abre un mundo lleno de posibilidades, pues pueden familiarizarse con un lenguaje diferente al que comúnmente utilizan, además de que les permite identificar la estructura y el orden con el que están compuestas las narraciones. Adicionalmente, los cuentos amplían su vocabulario y les dan a conocer mundos fantásticos que los llevan a la imaginación. De esta manera, la lectura de cuentos funge como factor importante del desarrollo lingüístico.

Partiendo de lo anterior, en el presente trabajo se pretende observar la manera en que la lectura de cuentos y el trabajo con cuentos incide en el desarrollo narrativo de niños en edad preescolar. Específicamente se busca analizar la producción de narraciones más elaboradas de acuerdo con el High Point Analysis (Peterson & McCabe, 1983), así como la integración de varios episodios en las producciones narrativas con base en la gramática del cuento

de Stein y Glenn (1979). Para ello se aplicó como estrategia principal la lectura de cuentos clásicos y la discusión de los mismos con niños de 5 y 6 años. Se analizaron las narraciones producidas antes y después de la intervención con lectura de cuentos con el fin de observar si ésta efectivamente favorece la producción de narraciones más elaboradas.

El presente trabajo está organizado en cuatro capítulos. El primero presenta la fundamentación teórica de los principales temas de la investigación, por lo que discute el desarrollo narrativo durante la edad preescolar y la importancia de la lectura de cuentos y el trabajo con ellos para el mismo. Se exponen los hallazgos de diversos autores en torno a la relación entre el desarrollo narrativo, el desarrollo lingüístico y la lectura de cuentos. Asimismo, se analizan los elementos estructurales de la narración de ficción tanto oral como escrita. Finalmente, se abordan los planteamientos y objetivos que propone el Programa de Educación Preescolar 2004 (PEP 2004) en relación con el desarrollo del lenguaje oral y se comparan con los resultados que arroja la prueba EXCALE.

En el segundo capítulo se presentan las decisiones metodológicas del estudio. Se da a conocer el problema por el cual surge la investigación, seguido de la hipótesis y los objetivos que se pretenden alcanzar. A su vez, se explica de forma detallada el proceso de obtención de datos, los criterios de transcripción y los tipos de codificación que se siguieron para el análisis de las narraciones. Por su parte, el capítulo 3 describe los resultados cuantitativos y cualitativos que arrojó el estudio de acuerdo con los dos tipos de análisis realizados (*High Point Analysis* y Gramática del Cuento). Finalmente, en el capítulo 4 se presentan las reflexiones finales que se derivan de la investigación.

CAPÍTULO 1

Desarrollo narrativo, lectura de cuentos y trabajo con cuentos

1.1 El Desarrollo Narrativo en el Niño de Edad Preescolar

El desarrollo lingüístico es un proceso largo que tal vez nunca termina, ya que continuamente aprendemos cosas nuevas sobre nuestra lengua durante toda la vida (Nippold, 2007; Barriga, 2002; Hess, 2010). Por tal razón también es un proceso progresivo en el cual se van modificando conocimientos que ya se habían adquirido. Barriga (2002) menciona que el desarrollo lingüístico se caracteriza por ser un proceso vivo, dinámico, vigoroso y que está presente hasta edades tardías.

En el desarrollo lingüístico intervienen dos tipos de procesos: el cognitivo y el social. El primero está relacionado con el pensamiento, entre otras funciones. En cuanto a este último es sabido que el ser humano por su naturaleza es un ser sociable que desde pequeño busca relacionarse con los que lo rodean. Tanto el pensamiento como el aspecto social no se pueden separar del lenguaje, ya que ambos interactúan entre sí.

Hess (2010) menciona que Vygotsky concibe el lenguaje como el principal motor de la evolución general del niño. En cuanto a esta evolución, Barriga (2002) habla sobre las etapas tempranas de la adquisición del lenguaje y señala que los niños pequeños comprenden más de lo que pueden producir. Así, un niño de dos años de edad, todavía no puede hacer una oración completa como las que posiblemente realiza su madre, pero eso no significa que no pueda comprenderla. La autora señala que el hecho de que el niño haga lo que se le pida es señal de que está aplicando ciertas estrategias de decodificación.

Una de las habilidades lingüísticas importantes que se desarrollan en edades tempranas, y que será tema central de la presente investigación, es la narración. Desde pequeños los niños empiezan a platicar sobre sus acciones y sobre algunos personajes. En este sentido, Hudson y Shapiro (1991)

mencionan que desde los dos años de edad los niños tienen presentes los elementos básicos de la estructura narrativa y que con ayuda de los adultos van construyendo sus narraciones. Asimismo, Peterson, Jesso y McCabe (1999) señalan que los niños de dos años pueden crear narraciones basadas en experiencias personales y que este tipo de narraciones son un buen formato para el desarrollo del lenguaje.

Dentro de las primeras interacciones sociales, que generalmente se dan entre el niño y sus padres, surgen las primeras conversaciones y dentro de ellas el discurso narrativo (Peterson, Jesso y McCabe, 1999). Al respecto, Aksu-Koc (2005) señala que existen diferencias en las narraciones debidas al tipo de interacción frecuente en el hogar. Se ha observado, por ejemplo, que los padres se caracterizan por tener distintas formas de narrar: algunos extienden el tema del que se está narrando; otros hacen referencia a algún evento pasado, piden poca información y se caracterizan por cambiar de un tema a otro rápidamente cuando narran. En este sentido, diversos estudios han mostrado que las características de las narraciones de los padres, así como el contexto o las tradiciones culturales, influyen en el tipo de narraciones que producen los niños (Peterson, Jesso y McCabe, 1999; Aksu-Koc, 2005; Stein y Albro, 1997; Fox, 2003).

Por otro lado, Barriga (2002) señala que para que los niños logren producir una narración completa, deben adquirir y dominar habilidades tanto discursivas como sociales. En este mismo sentido, Aksu-Koc, A. (2005) indica que el desarrollo de la habilidad narrativa involucra la integración de diversas capacidades tanto conceptuales como lingüísticas. Junto con estas habilidades se mezclan la memoria, la creatividad y el conocimiento del mundo, así como la presencia del tiempo pasado y el futuro. Es por ello que la capacidad de narrar se da como proceso comunicativo integral y paulatino que debe llegar a ser una construcción armónica, relevante y coherente.

1.2 La Lectura y el Trabajo con Cuentos para Favorecer el Desarrollo Narrativo en el Preescolar

Uno de los aspectos que han sido reconocidos como meta esencial en la educación preescolar es el desarrollo lingüístico. De acuerdo con Burns, Griffin y Snow (2000), la enseñanza del preescolar debería estar encaminada a fomentar la interacción verbal, a enseñar vocabulario y a propiciar la conversación sobre los libros. Todo esto le dará al niño mayores habilidades para enfrentarse a los retos que implica la educación primaria.

Las mismas autoras mencionan que una herramienta muy valiosa para el desarrollo de las habilidades lingüísticas en la etapa preescolar es la lectura de cuentos. Asimismo, Barton (2007) señala que dentro de los beneficios que otorga la lectura de cuentos a los niños está, por una parte, el hecho de que los ayuda a hablar con mayor desenvoltura, y, por otra, a que adquirirán un léxico más complejo que les permitirá expresarse con mayor precisión y coherencia. Aksu-Koc (2005), a su vez, afirma que la lectura de cuentos favorece la competencia literaria, entre otras habilidades lingüísticas. Autores como Alarcón (1999) incluso han encontrado que la lectura de cuentos puede favorecer en los niños la reactivación de una segunda lengua “dormida”, sobre todo en el aspecto del vocabulario, así como en el desarrollo de estrategias narrativas para el manejo de la temporalidad y la conectividad.

Si bien desde muy pequeños los niños adquieren el lenguaje en su entorno más cercano -porque escuchan a sus padres, a sus familiares, el radio, observan las caricaturas, entre otros-, existen situaciones comunicativas que tendrán un mayor peso en el desarrollo de habilidades relacionadas con el éxito escolar. Dentro de éstas destacan las referentes a la narración oral y escrita.

Los niños se familiarizan con la narración oral al escuchar historias de las personas con las que conviven cotidianamente. Así, comprenden más sobre el lenguaje hablado y empiezan a aplicar las habilidades que adquirieron para poco a poco poder narrar sus propias historias. Aprenden que hay cosas que merecen ser contadas y otras que no, que dentro de una narración es necesario incluir sorpresas y suspenso, entre otros aspectos. Para todo esto el niño tendrá

que aprender a utilizar un vocabulario adecuado con el fin de poderles explicar a los demás lo que quiere comunicar.

Por su parte, la lectura de cuentos y el trabajo con cuentos es un excelente medio para que los niños se familiaricen con los diferentes aspectos que involucra una narración escrita, dado que los cuentos siguen la estructura canónica de las narraciones clásicas (inicio/complicación, nudo/clímax, desenlace/resolución). Burns, Griffin y Snow (2000) señalan que cuando un adulto le lee cuentos al niño, éste empieza a identificar los elementos de los que se forma, como los personajes, los diálogos y el orden de los sucesos. Paulatinamente los niños empiezan a ser receptivos a la secuencia del lenguaje, a seguir el hilo de la narración. A su vez, durante la lectura de cuentos los niños empiezan a observar las estrategias de lectura e inferencia que los adultos aplican al leer y se percatan de las pausas y del ritmo de la narración para luego aplicar estos conocimientos a la producción de sus propias narraciones (Barton, 2007). En relación con lo anterior, Peterson, Jesso y McCabe (1999) mencionan que los niños que desde edades tempranas están habituados a las narraciones en el hogar contarán con conocimientos previos sobre las mismas desde antes de ingresar a la escuela y mostrarán una ventaja sobre otros que no han tenido esas experiencias. A su vez, Aksu-Koc (2005) señala que las actividades de lectura de cuentos entre los padres de familia y sus hijos favorece la familiaridad que los niños puedan tener con las estructuras de relatos de fantasía. Generalmente los niños tienden a participar activamente durante la lectura de los relatos fantásticos y las participaciones espontáneas que los niños producen cuando escuchan este tipo de textos están relacionadas con predicciones, comentarios analíticos, relaciones personales, repeticiones del cuento, clarificaciones y evaluaciones (Moschovaki & Meadows, 2005). Las autoras mencionan que los niños inmersos en lecturas de cuentos fantásticos tratan de interpretar las emociones de los personajes y comprender la trama en su totalidad, cuestión que no sucede con los textos informativos, donde las participaciones espontáneas se caracterizan por estar más relacionadas con las experiencias personales de los niños.

Por lo anterior resulta importante que los cuentos con los que los niños tengan contacto durante la etapa preescolar sean de calidad, que les interesen y que aborden diferentes temas. De esta manera, la lectura recurrente de cuentos, así como la conversación sobre los cuentos con otras personas, hará que los niños enriquezcan su lenguaje y, además, desarrollen la capacidad para comprender y producir textos más largos como los relatos, las descripciones y las explicaciones, textos que serán muy frecuentes más adelante en su vida escolar. Además de todos estos aspectos relacionados con el desarrollo lingüístico, la lectura frecuente de cuentos hará que los niños se interesen más en la lectura y la conviertan en parte de su vida cotidiana (Barton, 2007).

Por todo lo señalado anteriormente, es importante que la lectura en voz alta sea una de las actividades que se lleven a cabo en el salón de clases. De acuerdo con Rubio y Romero (2006), esta actividad se puede utilizar para promover el interés lector y el desarrollo de habilidades prelectoras en los alumnos. Pero la lectura de cuentos y el trabajo con los mismos es mucho más que tener un espacio dentro del salón con repisas y cuentos, es más que sólo realizar actividades sin objetivos relevantes después de la lectura como, por ejemplo, un dibujo sobre el cuento. Para que la escuela pueda formar lectores competentes en una sociedad alfabetizada, la intervención del maestro es esencial. Al respecto, Colomer (2005) menciona que es muy importante que el maestro participe en actividades de "lectura compartida". Compartir la lectura significa socializarla, pasarla de un plano individual a uno colectivo. En este proceso la escuela juega un papel fundamental al proveerle al alumno el contexto de relación para que los niños puedan cruzar el puente de lo individual a lo social. Por medio de las actividades de lectura dentro del aula los alumnos comparten sus lecturas con otros lectores, se ponen en contacto con su tradición cultural, es decir, conocen su herencia literaria, entre otros.

De acuerdo con Colomer (2005), es necesario que en la escuela se lea para que los niños construyan un sentido junto con otros lectores, para que por medio de las discusiones entre iguales se favorezca la comprensión, para que se sientan integrados a la literatura y para que logren desarrollar habilidades

necesarias en la lectura de cuentos. De acuerdo con la autora, dentro de las habilidades que la lectura le permite desarrollar a los niños destacan tres. Por un lado, le permite al niño adquirir dos sistemas de símbolos, el dibujo o ilustración y la lengua escrita, así como las interrelaciones existentes entre los mismos. En segundo lugar, la lectura de cuentos en el aula le permite al niño desarrollar una conciencia narrativa, dado que aprende a identificar a la narración como uso especial del lenguaje y después como un modo de comunicación que sirve para hablar sobre el mundo real o fantástico. Además, gracias a la lectura de cuentos, los niños irán adquiriendo conocimientos sobre las características formales de la narración. Esto ocurre cuando los niños se interesan por saber qué sucede y de quién se está hablando. Esto último involucra directamente a los personajes y las expectativas que los niños tienen sobre ellos. Por último, la lectura de cuentos en el salón de clases les permite a los niños ampliar sus experiencias por medio de diversas vías. Por un lado aprenden cosas sobre el mundo real y sobre las relaciones entre éste y el mundo fantástico. Además, el humor es otra alternativa para que los niños puedan explorar y ampliar sus experiencias, ya que entran en juego situaciones de equivocación o exageraciones que los niños identifican y hasta corrigen. Otro camino para que los niños obtengan más experiencias está relacionado con un tipo de literatura en donde no todo sea ordenado y claro, sino, por el contrario, muestre el lado agresivo y poco sociable que también los niños llegan a tener.

No obstante, en nuestro país la lectura y el trabajo con cuentos en el salón de clases no siempre se da de la manera esperada. Por ejemplo, Rubio y Romero (2006) realizaron un estudio sobre la manera en que veinte maestras de educación preescolar de escuelas públicas y privadas del estado de San Luis Potosí leyeron cuentos tradicionales, textos narrativos y textos informativos a sus alumnos. Los resultados señalan que las docentes trabajan todos los textos de la misma manera, ya que no se guían por el género textual que van a trabajar y, por consiguiente, sus intervenciones no son diferentes. Es decir, sin importar el tipo de texto que se estuviera trabajando, las maestras siempre

hacían las mismas preguntas y usaban un el mismo tono y ritmo de voz. A su vez, las investigadoras observan que las maestras otorgan muy pocos soportes para desarrollar habilidades de lenguaje oral y escrito en sus alumnos, ya que el trabajo que se realiza con el vocabulario, la conciencia fonológica y el reconocimiento de la palabra escrita es poco frecuente. Por último, los resultados muestran que se trabaja muy poco la promoción del interés lector en los niños.

Todo lo anterior nos lleva a considerar que para que la lectura de cuentos y el trabajo que se realice con ellos tengan un efecto importante sobre el desarrollo narrativo del niño debe cumplir con una serie de elementos importantes. Debe ser frecuente y recurrente, con textos narrativos adecuados para la edad e intereses de los niños. Pero también debe ser una lectura compartida, socializada, que involucre el compartir y hablar sobre los textos narrativos, convertirlos en tema de análisis y reflexión. En los siguientes apartados profundizaremos sobre el texto narrativo, sus características, tipos, elementos y aspectos que conlleva en el desarrollo lingüístico del niño.

1.3 La Narración

Las narraciones son tan comunes en nuestra vida cotidiana que muchas veces no nos percatamos de que estamos construyéndolas todo el tiempo. La narración es una herramienta sumamente importante en la vida de los seres humanos, ya que por medio de ésta es como logramos realizar una construcción de la realidad (Bruner, 1992). El resultado de esta construcción son las historias que contamos, los mitos que van pasando de generación en generación, las explicaciones que damos, entre otros. Además, la narración nos permite recapitular experiencias pasadas (Labov y Waletzky, 1997), así como organizar nuestra experiencia y nuestra memoria de los acontecimientos humanos principalmente en forma de narrativa (Bruner, 1992).

En este mismo sentido, Ochs (1997) afirma que un mundo sin narraciones es inimaginable. Gracias a las narraciones tenemos el mundo que hoy nos rodea y no otro. En nuestro mundo las conversaciones corrientes, que principalmente se manifiestan mediante narrativas, son tan necesarias que se han creado a lo largo de la historia de la humanidad innumerables inventos con el fin de que las personas puedan comunicarse y narrar. Un ejemplo claro de esto es el teléfono y actualmente el internet.

La narración es un discurso de género propio (Scott, 1988) que ha sido definida desde diversas perspectivas. Desde un punto de vista lingüístico, Barriga (2002) la define como una secuencia temporal en la que se da la representación de acciones y situaciones reales y ficticias. Por su parte, Berman y Slobin (1994) parten del punto de vista lingüístico-funcional y afirman que la narración es una fuente importante para describir el desarrollo lingüístico y que está formada por tres elementos importantes: la introducción al tema, el desarrollo de la trama y la resolución de la misma.

Por su parte, Ochs (1997) menciona que la narración no describe únicamente el orden de los sucesos, sino que además contiene un acontecimiento principal que perturba el equilibrio y da pie a la ruptura de la canonicidad en la historia. Tanto la ruptura de la canonicidad como la secuencia

temporal son fundamentales para la narración, es decir, no existe narración si uno de los dos no está presente.

Hess (2010) señala que toda narración debe constar de una secuencia temporal y una ruptura de la canonicidad, pero también incluye un aspecto adicional: la opinión del narrador o evaluación. De acuerdo con la autora, una buena narración será la que, además de tener una secuencia temporal y una ruptura de la canonicidad, presente opiniones personales del narrador sobre los acontecimientos narrados. Esta opinión, además, estará directamente relacionada con aspectos sociales y culturales. Aksu-Koc (2005), por su parte, coincide con lo anterior al afirmar que una buena narración es aquella que contiene una serie de eventos organizados de forma coherente y que a su vez explica la intencionalidad y estados emocionales que los acompañan.

Para los fines de este trabajo retomaremos la definición de Hess (2010) de narración, donde señala que para que un texto sea considerado como narración “debe mostrar cuando menos estos dos elementos: una secuencia temporal y una ruptura de la canonicidad” (p. 42).

Existen diversos tipos de narraciones, puesto que pueden variar en torno al propósito y la forma gramatical (Scott, 1988). Dentro de las investigaciones sobre el desarrollo narrativo destacan tres tipos. El primero involucra las narraciones personales, que incluyen relatos de experiencias vividas por el narrador. Entre las más largas de este tipo están aquellas relacionadas con viajes, mascotas, hospitalizaciones, entre otros temas, mientras que las narraciones que tratan sobre accidentes en el hogar o romper cosas son narraciones más cortas y menos complejas (Peterson y McCabe, 1983). Otro tipo frecuente de narraciones orales infantiles son las relacionadas con los programas de televisión o el cine y los cuentos de ficción. En particular estos últimos generalmente son los primeros portadores de texto escrito con los que se relaciona el niño y gracias a ellos comienza a aprender sobre las convenciones del discurso y la naturaleza de los textos (Aksu-Koc, 2005).

Por otro lado, las narraciones pueden aparecer en un sinnúmero de contextos. Al respecto, Scott (1988) menciona que el contexto en el que se puede crear

una narración puede ser de carácter naturalista, donde el niño tiene un impulso para crear y contar una historia. También se encuentra el contexto artificial, es decir, todas las situaciones en donde los niños tienen que hacer una tarea impuesta, como muchas veces en la escuela.

1.3.1 Elementos de la narración.

A pesar de que como manera de organización discursiva hay elementos comunes entre las narraciones orales y escritas, los relatos orales y los escritos han sido analizadas desde perspectivas diferentes. Por una parte, existen las investigaciones que se centran en el análisis de los textos narrativos escritos, entre las que destacan las que hacen alusión a la forma en que está estructurado el relato a manera de gramática textual o gramática de texto. Bajo esta perspectiva destaca la propuesta de la *gramática del cuento* de Stein y Glenn (Stein y Glenn, 1979; Gárate, 1994). Por otro lado, se encuentran los trabajos encaminados a estudiar la forma en que los hablantes estructuran sus narraciones orales. Estos trabajos se basan en el estudio de Labov y Waletzky (1997), quienes intentan encontrar la estructura básica de la narración, es decir, se centran en un *análisis estructural* del texto narrativo. A continuación profundizaremos sobre estos dos enfoques.

Análisis de la narración escrita.

El análisis narrativo mediante la gramática del cuento de Stein y Glenn (Stein y Glenn, 1979; Gárate, 1994) ha sido el más utilizado para analizar el lenguaje infantil. Dentro de los estudios bajo esta perspectiva se encuentran los de Signorini y Barzone de Manrique (1988), Stevens y Yussen (1988), Yussen, Mathews, Buss & Kane (1980), Stein & Policastro (1984) y Stein & Albro (1997). El hecho de que este modelo sea de los más utilizados para analizar la gramática del cuento en relatos infantiles se debe a que especifica de manera muy clara el tipo de información que debe llevar cada categoría y menciona las conexiones posibles entre categorías y episodios. Esto permite establecer

diferencias entre relatos de niños de edades distintas para dar cuenta del desarrollo narrativo.

De acuerdo con la gramática del cuento (véase Stein y Glenn, 1979 y Gárate, 1994) todo texto narrativo consta de dos componentes fundamentales: *las categorías*, las cuales especifican la información del cuento, y *las relaciones lógicas* que hacen mención a la conexión entre las informaciones. Partiendo de este modelo, un cuento está compuesto por una introducción y un sistema de episodios, los cuales pueden ser de diferentes tipos. A continuación se explica cada uno de ellos:

1. *Introducción*: bajo esta categoría se presentan los principales personajes, así como el contexto físico y social de la historia. La introducción puede estar al principio o en cualquier lugar siempre que se presente un nuevo personaje o que se dé un nuevo contexto.
2. *Episodio*: es el resto de la estructura del cuento y se caracteriza por tener una secuencia completa de conductas, las cuales constan de un suceso inicial y una respuesta. Los episodios pueden ser de los siguientes tipos:
 - a) El *suceso inicial* parte de un acontecimiento natural, acción o estado de los personajes que provoca una respuesta interna en el protagonista.
 - b) La *respuesta interna* es el estado psicológico en el que se encuentra un personaje después del suceso inicial. Esta respuesta puede ser afectiva o emocional, basada en metas o pensamientos del personaje. Algunas veces se omiten estas respuestas ya que es fácil inferirlas. Estas respuestas internas van a provocar un plan interno.
 - c) El *plan interno* es el que va a guiar la conducta del personaje. Este tipo de episodio es poco común en los cuentos infantiles; más bien aparece cuando los personajes tienen conflictos para lograr su meta.
 - d) La *ejecución* se refiere a las acciones que el protagonista aplica para lograr su meta. Esto dará como resultado la consecuencia directa.
 - e) La *consecuencia directa* es el episodio donde se demuestra si se logró o no la meta y se señala cambios en la secuencia de los sucesos, que pueden ser estados finales, acciones o acontecimientos naturales.

f) La *reacción* es la categoría final de episodio, aunque también se puede encontrar en otros momentos. Se manifiestan por medio de sentimientos, acciones y pensamientos que los personajes expresan de acuerdo con el resultado que se obtuvo de su meta.

Es importante señalar que las categorías episódicas pueden tener una o varias proposiciones que pueden estar relacionadas por medio de varios tipos de conectores como los temporales y causales, entre otros. Estos conectores hacen más compleja la producción de narraciones y son empleados para coordinar y subordinar cláusulas. Al respecto Alarcón y Auza (enviado) analizaron el tipo de nexos sintácticos que emplean los niños que cursan el primer grado de primaria y llegaron a la conclusión de que algunos conectores son usados convencionalmente, mientras que otros mostraron funciones convencionales y no convencionales. A su vez, los sistemas de episodios pueden estar formados por uno o varios episodios. De acuerdo con el modelo de la gramática del cuento, una narración mínima requiere únicamente la presencia de una secuencia de acción con un objetivo. No obstante, para que se trate de una buena historia, Stein y Glen (1979) afirman que deben aparecer los siguientes aspectos:

- a) Un protagonista que sea capaz de animar la acción intencional.
- b) Una declaración de los deseos o las metas del protagonista (acción intencional).
- c) Mención de las acciones realizadas para lograr el objetivo del protagonista.
- d) Expresión de los resultados obtenidos en relación con los objetivos (lo que se logró o no de la meta).

Análisis de la narración oral.

Desde hace algunas décadas las investigaciones lingüísticas se han interesado por estudiar la manera en que los hablantes estructuran narraciones orales. Los trabajos más predominantes bajo esta perspectiva son los que se basan en la propuesta de Labov y Waletzky (1997). Para estos autores, toda narración está

formada por cláusulas, a las que definen como unidades pequeñas de expresión que se organizan de manera secuencial y que además marcan las funciones de la narrativa. De acuerdo con Labov y Waletzky (1997) las cláusulas de una narración pueden ser de dos tipos: libres y restrictivas. Las *libres* son aquellas que complementan la secuencia temporal y se pueden colocar en cualquier lugar de la secuencia narrativa, ya que no alteran el orden temporal. Este tipo de cláusulas se caracteriza por no tener relación fija con la secuencia temporal y por tener una función de apoyo o complemento en la narración. Por otro lado, las cláusulas restrictivas son obligatorias porque indican sucesos específicos e importantes dentro de la estructura de la narración, los sucesos que llevan a un clímax y a un desenlace.

Con la finalidad de analizar la estructura de las narraciones orales de los niños, Peterson y McCabe (1983) hicieron algunas modificaciones al modelo de Labov y Waletzky (1997). El modelo de estas autoras es el denominado "modelo de análisis del clímax" (*High Point Analysis*), ha sido empleado por múltiples investigadores para analizar los relatos infantiles, por lo que será el utilizado en el presente trabajo. De acuerdo con Peterson y McCabe (1983) toda narración consta de cláusulas libres y restrictivas (a la manera de Labov y Waletzky) que a su vez se pueden clasificar en cinco categorías:

1. *Orientación*: son cláusulas libres cuya principal función es orientar al oyente en la narración, ya sea mencionándole el lugar, el tiempo, el comportamiento de los personajes, entre otros. Tiene la finalidad de proporcionarle contexto a la narración.
2. *Complicación*: son cláusulas restrictivas que marcan la cronología de una serie de eventos hasta llegar el punto máximo (clímax) y que marcan el obstáculo de la narración. La complicación es regularmente el resultado de los sucesos.
3. *Evaluación*: son cláusulas libres que reflejan la actitud del narrador hacia la narración o hacia los eventos narrados. Por medio de este tipo de cláusulas el narrador da su opinión y va delineando el objetivo de la narración, por qué se narra.

4. *Resolución*: son las cláusulas restrictivas que tienen como objeto resolver los obstáculos que se dieron antes del punto clímax y que permiten el desenlace del relato.
5. *Apéndice*: son cláusulas libres que forman parte de elementos adicionales a las narraciones. Aparecen generalmente al principio o al final del relato y pueden ser comentarios de los que se vale el narrador para captar la atención del oyente, introducciones, llamados de atención, entre otros.

1.3.2 Aspectos del desarrollo que involucra la narración.

Bruner (1992) afirma que los seres humanos organizamos nuestras experiencias a manera de narraciones, es decir, que todo lo que sucede en la vida del individuo se asimila y acomoda en la mente en forma de narraciones. Pero para llegar a esta organización mental es necesario desarrollar una serie de habilidades lingüísticas y cognitivas (véase también Bamberg y Marchman 1990). Al respecto, Hudson y Shapiro (1991) mencionan que la narración conlleva el desarrollo de cuatro tipos de conocimiento:

1. *Conocimiento del contenido*: el narrador debe conocer o tener información sobre lo que va a tratar su narración. Esta información puede ser sobre historias, episodios o algún acontecimiento.
2. *Conocimiento estructural o conocimiento macrolingüístico*: es el conocimiento que se tiene sobre las partes que forman o estructuran una narración y, por ende, que le dan coherencia a las narraciones. Esta coherencia va a permitir que la información esté organizada con el fin de que tenga sentido y el oyente la pueda comprender adecuadamente.
3. *Conocimiento microlingüístico*: este conocimiento se refiere al manejo lingüístico de los conectores que van a unir las oraciones para que de esta manera se forme una narración cohesiva. El conector más común en los niños pequeños es “y”, si bien conforme va pasando el tiempo van adquiriendo más conectores como los causales y los temporales.

4. *Conocimiento del contexto*: este conocimiento implica que el narrador esté consciente del tipo de narración que va a producir tomando en cuenta la edad del oyente, la situación en la que se presenta, entre otros aspectos, para que su narración sea adecuada e interesante de acuerdo con el contexto comunicativo. Al respecto, Scott (1988) afirma que el contexto en el que aparece una narración puede incluso determinar la estructura o forma narrativa.

El desarrollo de todos los elementos antes mencionados y su organización le tomará al niño muchos años (Hess, 2010).

1.4 El Desarrollo de las Habilidades Narrativas en el Sistema Educativo Nacional

En los apartados anteriores se analizó la importancia que tiene la lectura de cuentos y el trabajo con los mismos en el desarrollo de las habilidades narrativas fundamentales para un adecuado desempeño escolar y se discutieron algunos de los aspectos que conlleva la producción del texto narrativo. En el presente apartado nos centraremos en el enfoque que tiene la Secretaría de Educación Pública al respecto del desarrollo de estas habilidades durante los años preescolares. Para ello analizaremos, en un primer momento, los objetivos que se plantea el Programa de Educación Preescolar del 2004 (Secretaría de Educación Pública, 2004) en lo referente al campo formativo de Lenguaje y Comunicación. Más adelante, daremos un panorama general de los conocimientos que los niños en edad preescolar y escolar tienen realmente sobre la narración, con base en la prueba de Exámenes para la Calidad y el Logro Educativo (EXCALE, 2008), para intentar observar si los objetivos planteados por el programa se hacen evidentes en los resultados de los estudiantes. A su vez, presentaremos los datos obtenidos en un estudio realizado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2007) que busca dar cuenta de las prácticas docentes y el contexto escolar en torno al desarrollo de la comprensión lectora, aspecto muy relacionado con las habilidades narrativas, en las escuelas mexicanas.

El contenido más importante a desarrollar en el campo formativo de Lenguaje y Comunicación, de acuerdo con el Programa de Educación Preescolar del 2004 (en adelante PEP 2004), es el lenguaje oral. Éste es considerado como una actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva. En este sentido, una de las preocupaciones que señala el programa es que así como hay niños que se expresan de manera comprensible, también están los que carecen de vocabulario y son tímidos para comunicarse. Si bien se señala que esto es la consecuencia de diversos factores, se argumenta que el principal es la falta de estimulación en el desarrollo de la capacidad de expresión. Por esta razón se propone que la escuela debe ser el medio propicio para enriquecer la lengua oral, ya que por medio de las actividades escolares los niños deben poder contar con oportunidades de comunicación verbal diferentes a las que se enfrentan en el contexto familiar.

Una de las herramientas con las que se pretende trabajar la capacidad de expresión oral es mediante actividades como escuchar la lectura de un cuento, narrar sucesos, conversar, expresar sus ideas o el conocimiento con el que cuentan. Específicamente en relación con la narración oral el PEP (2004) señala que "La práctica de la narración oral desarrolla la observación, la memoria, la imaginación, la creatividad, el uso del vocabulario preciso y el ordenamiento verbal de las secuencias" (p. 59). De esta manera, la narración oral estimula nuevas formas de comunicación en donde se pasa de un lenguaje situación (ligado a la experiencia inmediata) a un lenguaje de evocación de acontecimientos pasados –reales o imaginarios. A su vez, el escuchar cuentos le permite al niño favorecer el desarrollo de habilidades de escucha, otro propósito importante del PEP 2004.

Si bien el PEP 2004 propone un trabajo intenso con lecturas de cuentos en el salón de clases y se llega a considerar esta actividad como permanente, dándole un papel prioritario, este programa no explica cada cuándo ni cómo se debe realizar. Únicamente menciona que se debe ejecutar de manera periódica y de acuerdo con el tipo de actividad, aunque sobre esto último tampoco se profundiza.

Por otro lado, el análisis de los resultados obtenidos en el EXCALE con alumnos de tercer grado de preescolar señala que únicamente el 34% de los niños es capaz de expresar sus ideas sobre el contenido de un cuento previamente escuchado. Se menciona que esto se debe a varios factores, como la falta de vocabulario, la timidez, la inhibición para expresarse y relacionarse con los demás, así como por problemas de gramática que pueden presentar los niños al utilizar el lenguaje (al respecto de este último punto véase también Auza (2009)). En lo que se refiere a otros indicadores del área de Lenguaje y Comunicación, en la prueba EXCALE se observa que en general los alumnos obtienen puntajes más altos que en las habilidades narrativas. De esta manera, su desempeño es mejor en tareas como escribir su nombre (66% de aciertos), intercambiar opiniones en acuerdo o desacuerdo con lo que otros opinan sobre un tema (83% de acierto) y manifestar sus preferencias (96% de acierto).

Dado que para el PEP 2004 la narración es una habilidad importante a desarrollar en los niños, pero sigue siendo un área débil en el campo formativo de Lenguaje y Comunicación, el programa menciona una serie de competencias a favorecer en torno a la narración. Entre éstas destacan las habilidades para escuchar y narrar cuentos, anécdotas y relatos siguiendo el hilo y el orden de las ideas; que el niño pueda crear sus narraciones ya sea en forma de cuentos u otra modalidad; que explore e identifique algunas características de los relatos; que narre los sucesos ocurridos en la mañana, antes o después; que represente libremente obras teatrales o narraciones de tradición oral, entre otras.

Por otra parte, los resultados de la prueba EXCALE con niños de educación primaria confirman los datos encontrados con niños menores. Sólo el 67% de los alumnos fue capaz de analizar el contenido y la estructura de un cuento, en tanto que sólo el 45% tuvo aciertos en preguntas referentes a la planeación de un texto narrativo (orden de las ideas). A su vez, sólo el 44% de los individuos fue capaz de identificar la estructura narrativa de un relato.

Los resultados de un estudio sobre las prácticas docentes realizado por el INEE (2007) señala datos que parecen explicar los anteriormente expuestos.

El estudio del INEE se hizo con la finalidad de conocer las prácticas docentes que los maestros llevan a cabo con sus alumnos para el desarrollo de la comprensión lectora durante la educación primaria, así como para estudiar las condiciones escolares y sociales que contextualizan su quehacer en las aulas. Los resultados obtenidos señalan que dos de cada diez alumnos de sexto de primaria no alcanzan las competencias básicas en lectura y reflexión sobre la lengua y lo mismo pasa con los alumnos que cursan el tercer grado de secundaria. Las zonas tanto económica como culturalmente menos favorecidas tuvieron alumnos con mayor índice de retraso educativo. Por otro lado, el estudio indica que, a pesar de que en varias escuelas se ha promovido la lectura al mandar paquetes de libros a las aulas y formar docentes capacitados, esto no ha sido suficiente para alcanzar los objetivos del Sistema Educativo Nacional. Las posibles explicaciones a esto son que el material otorgado (los libros) no siempre llegan a todos los alumnos y en menor grado a los más desfavorecidos, quienes los necesitan en mayor medida. Por otra parte, indica que existen escuelas a las que llegan los libros pero en calidad de objetos valiosos que no deben ser tocados, destruidos, manchados y, mucho menos, perdidos. Además, se señala que así como hay una idea equivocada sobre el cuidado de los libros y la desigualdad en la repartición de los materiales, también la hay en las prácticas docentes, ya que existen maestros que se enfocan más en un aspecto que en otro. De esta manera, el estudio indica que las variaciones en la calidad de las prácticas docentes se deben a diferencias en la organización del trabajo de los profesores, los hábitos lectores, su formación inicial y continua y los recursos de la escuela. Así, el estudio concluye que la comprensión lectora de los alumnos no está directamente determinada por las prácticas docentes, pero que la mejora de las prácticas pedagógicas puede favorecer en gran medida la educación en México.

En conclusión, los datos arrojados por los estudios mencionados anteriormente nos permiten afirmar que es necesario buscar estrategias en el aula para proporcionarle al niño experiencias que le permitan desarrollar habilidades narrativas desde edades tempranas. En este sentido, el presente

trabajo pretende observar el efecto que tiene la lectura frecuente y cotidiana de cuentos, así como las actividades de reflexión sobre los textos narrativos, en el desarrollo narrativo de niños en edad preescolar. En el siguiente capítulo se expondrán un poco más a fondo los objetivos de la investigación, así como el procedimiento que se llevó a cabo para el estudio.

CAPÍTULO 2

Metodología

2.1 Descripción del Problema

Como se mencionó en el capítulo anterior, la narración es una de las habilidades lingüísticas que los niños empiezan a desarrollar a muy temprana edad. A su vez, sabemos que la lectura de cuentos favorece diversos aspectos en el desarrollo del lenguaje oral en los niños. Por lo anterior, este trabajo busca observar si el contacto y el trabajo con la lectura de cuentos inciden en la producción de narraciones más elaboradas en los niños de edad preescolar.

Es importante mencionar que el origen del presente trabajo se encuentra en una investigación previa realizada por Álvarez (2008) (véase también Hess y Álvarez, 2010). En dicho estudio se analizaron dos grupos de niños preescolares de entorno rural, uno de los grupos está escolarizado y el otro no. El objetivo específico de la investigación era observar si la pertenencia a una escuela y la lectura que se da en ella facilitan en el niño la adquisición de habilidades narrativas orales. No obstante, en dicho trabajo no se analizó específicamente el impacto que tiene la lectura de cuentos y el trabajo con los mismos sobre el desarrollo narrativo.

Por lo anterior el presente trabajo busca observar de qué manera incide la lectura y el trabajo con cuentos en la producción de las narraciones orales de los niños, tanto en la estructura narrativa como en el uso de elementos del cuento clásico prototípico. Para ello se han planteado las siguientes preguntas de investigación:

- a) ¿De qué manera favorece la lectura de cuentos y el trabajo con los mismos la estructuración narrativa canónica (orientación, complicación, evaluación, resolución y apéndice) de narraciones de ficción en niños preescolares?
- b) ¿De qué manera favorece la lectura y el trabajo con cuentos la producción de elementos del cuento clásico prototípico (protagonista, intencionalidad, acciones, resultados)?

- c) ¿Qué diferencias existen entre las narraciones orales de ficción de los niños que estuvieron inmersos en actividades dirigidas a la lectura de cuentos y el trabajo con los mismos y las de los niños que no lo estuvieron?

2.2 Hipótesis

El presente trabajo partió de la hipótesis de que la lectura de cuentos y el trabajo con cuentos favorece la producción de narraciones orales de ficción más elaboradas en términos de estructura narrativa y de presencia de elementos del cuento clásico prototípico. Por tanto, se esperaba que los niños inmersos en actividades de lectura de cuentos y reflexión sobre los mismos fueran capaces de producir textos narrativos más complejos que aquellos que estuvieran menos expuestos a este tipo de actividades.

2.3 Objetivos

El objetivo general de la presente investigación era observar si la lectura de cuentos y el trabajo con los mismos favorece el desarrollo narrativo en niños de 5 y 6 años de edad.

Dentro de los objetivos específicos se plantearon los siguientes:

- 1) Observar si la lectura y trabajo con cuentos favorece la producción de narraciones más elaboradas.
- 2) Observar si la lectura y trabajo con cuentos favorece la producción de una estructura narrativa canónica (orientación complicación, evaluación, resolución y apéndices) en narraciones orales de ficción.
- 3) Observar si la lectura y trabajo con cuentos favorece la producción de elementos del cuento clásico prototípico (protagonista, intencionalidad, acciones, resultados) en narraciones orales de ficción.

2.4 Obtención de Datos

El estudio fue realizado en un jardín de niños ubicado en una colonia urbana de la ciudad de Santiago de Querétaro durante el ciclo escolar 2010-2011. El jardín de niños es una escuela pública que trabaja con una modalidad general, es decir en un horario de 9:00 a 12:00 del día. Este jardín de niños se encuentra en una zona de alto riesgo, determinada por el alto índice de vandalismo que se presenta en la zona y el ambiente poco adecuado para el desarrollo de los niños.

2.4.1 Participantes.

Para la selección de los participantes se aplicó la Encuesta Nacional de Lectura (Goldin, 2006) a todas las madres de familia de un grupo de 30 de preescolar (niños de 5 y 6 años; 31 madres en total) con el fin de observar el contacto que tenían los niños con la cultura escrita en el hogar. Con base en los resultados de la encuesta se crearon dos grupos balanceados entre sí con respecto al contacto con la cultura escrita en el hogar (grupo experimental y grupo control). Para mayor información sobre las características de los participantes y sobre la encuesta realizada a los mismos véase el Apéndice. El grupo experimental (integrado por 8 niños y 8 niñas) participó en una intervención de lectura de cuentos y trabajo con cuentos, mientras que al grupo control (formado por 10 niños y 5 niñas) se le aplicaron actividades relacionadas con el campo formativo de pensamiento matemático.

2.4.2 Obtención de la muestra.

Antes y después de la intervención se recolectaron narraciones de ficción (*pre-test* y *pos-test*) tanto al grupo experimental como al grupo control, con la finalidad de conocer las características de las narraciones antes y después de la intervención. Todas las narraciones fueron grabadas en video y en audio.

Para la obtención de las narraciones se aplicó una actividad introductoria con los niños, con el propósito de que ellos se relacionaran con el tema partiendo de algo que ellos conocieran o que se les hiciera familiar y que se

sintieran en confianza. Por tal razón se empezó a manera de plática informal con las siguientes preguntas:

- 1) ¿Te han contado cuentos?
- 2) ¿Qué cuentos te gustan más?
- 3) ¿Me puedes contar un cuento?

A continuación se le decía al niño: “En una escuela están haciendo concursos de cuentos hechos por niños como tú. Quiero que participes con un cuento. Te traje unas imágenes para que veas qué personajes puedes usar en tu cuento. Ahorita te las enseño.” A continuación se le dio la siguiente consigna: “Mira, éstas son las imágenes”. Inmediatamente después se le presentaron al niño varias imágenes impresas de distintos personajes elegidos de acuerdo con su rol en los diferentes cuentos, como se observa en la Tabla 1:

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

| | Masculinos | | Femeninos | |
|----------|------------|--------|-----------|-----------|
| | Buenos | Malos | Buenos | Malos |
| Humanos | Rey | Brujo | Princesa | Bruja |
| Animales | Venado | Dragón | Paloma | Serpiente |

Las imágenes siempre se presentaron en el siguiente orden: rey, pájaro, bruja, dragón, princesa, venado, brujo y víbora, y para cada lámina se nombró al personaje correspondiente, por si el niño no lo conocía.

A continuación se le dijo al niño lo siguiente: “Puedes escoger una imagen, la que más te haya gustado para inventar tu cuento. Voy a grabarte. Tú me dices cuando estés listo(a). Al final vas a poder escuchar cómo te quedó por si lo quieres dejar así o lo quieres cambiar”. Ya que el niño había terminado su narración, se le permitió escucharla en grabación. Podía modificarla las veces que quisiera hasta quedar satisfecho con su relato.

Durante la obtención de las narraciones se empleó la técnica de Peterson y McCabe (1983), es decir, no se le dieron al niño ayudas conversacionales, sólo se asentía o repetía la última frase del niño.

2.5 La Intervención: Lectura y Trabajo con Cuentos

2.5.1 Selección de los cuentos.

Para la intervención la investigadora se propuso leerles a los niños diversos cuentos, uno por sesión, en un total de 10 sesiones de aproximadamente 30 minutos cada una. Se decidió que todos los cuentos que se les leyeran a los niños fueran de una misma editorial, con imágenes que captaran su atención e historias emocionantes donde los niños se involucraran con los personajes y con la trama. También se previó que incluyeran elementos característicos de los cuentos tradicionales, con la finalidad de que los niños los escucharan y los pudieran identificar como parte de una narración de índole clásica. Los elementos que debían incluir eran los siguientes:

- 1) Inicio del cuento con una frase introductoria del tipo *“Érase una vez”, “Había una vez”, “Hace mucho tiempo”, “Hace muchos años”, “Ésta es la historia de...”*
- 2) Marcas lingüísticas de temporalidad que señalan la secuencia de los acontecimientos, como son *un día, entonces, al día siguiente y luego*.
- 3) Final narrativo con frases como *“Colorín colorado este cuento se ha acabado”* y *“vivieron felices por siempre”*.

A su vez, se observó que todos los cuentos que se les presentaron a los niños contaran con las siguientes características:

- Cuentos tradicionales
- Con estructura narrativa clásica de tipo *complicación-clímax-resolución*
- Temas fantásticos con personajes humanos o humanizados y que se centran en un conflicto entre un protagonista y uno o varios antagonistas.

De esta manera se seleccionaron los siguientes cuentos: *Cenicienta, Pulgarcito, Los tres cochinitos, Alí Babá y los 40 ladrones, Blanca Nieves, El patito feo, El soldadito de plomo, Hansel y Gretel, Caperucita Roja y El sastrecillo valiente*.

Es importante señalar que las versiones que se utilizaron en este trabajo son adaptaciones de las versiones originales y correspondían a una misma colección de cuentos, por lo que en todos los relatos el formato de presentación y la longitud fueron similares, así como las ilustraciones y el uso del vocabulario.

2.5.2 Procedimiento para la intervención.

Durante la lectura de los cuentos los niños se sentaron sobre un tapete que se encontraba en el rincón de lectura del salón de clases. Se acomodaron a manera de medio círculo y la maestra les indicó que a continuación iban a escuchar un cuento y que era importante que estuvieran bien sentados y poniendo mucha atención porque iba a ser un cuento muy bonito que les iba a gustar mucho. También se les indicó que cuando se terminara de leer el cuento iban a tener que responder algunas preguntas y platicar sobre lo que pasaba en el cuento. A continuación la maestra les leía durante 5 minutos aproximadamente el cuento. Durante la lectura les permitía a los niños que intervinieran cuando quisieran, ya que se buscaba que se sintieran libres de aportar cualquier comentario relacionado con la lectura.

Al terminar la lectura del cuento, la maestra les planteaba a los niños preguntas sobre diversos aspectos del relato. Esta actividad duraba aproximadamente 25 minutos. Las preguntas se basaron en los elementos de la narración de la propuesta de Peterson y McCabe (indicados a continuación por medio de preguntas) y de la gramática del cuento de Stein y Glenn (marcados en mayúsculas). Durante la discusión con los niños, además de discutir sobre otros aspectos que fueran de su interés, se seguía de manera libre el guión elaborado por esta investigación y que se describe a continuación:

1) *Orientación*: ¿Dónde o en qué lugar pasó la historia? ¿Cómo era el lugar? ¿Cómo lo saben? ¿Era de día o de noche? ¿Cuáles son los personajes que salen en el cuento? ¿Quién es el personaje más importante? ¿Por qué? ¿Cómo se llama el personaje malo? ¿Por qué saben que era malo? ¿Se acuerdan de los demás personajes? ¿Quiénes

eran? ¿Cuántos días pasaron en la historia? ¿De qué objetos se acuerdan? ¿Cómo eran?

2) *Complicación*: ¿Qué pasa al principio de la historia? (SUCESO INICIAL) ¿Qué le pasó al protagonista (nombre)? ¿Cuál fue el problema? ¿Por qué era un problema? ¿Los personajes sabían que iban a tener ese problema? ¿Qué pasó después? ¿Por qué se dio el problema? ¿Qué hizo el protagonista (nombre) durante el problema? (RESPUESTA INTERNA/EJECUCIÓN) ¿Qué hizo el antagonista (nombre) durante el problema?

3) *Evaluación*: ¿Qué personaje era bueno? ¿Cómo lo saben? ¿Cómo se sentía el personaje (nombre)? ¿Cómo era? ¿Qué quería? (PLAN INTERNO) ¿Cómo lo saben? ¿Qué quería el personaje malo (nombre)? ¿Cómo lo saben? ¿Está bien hacer lo que quería hacer el personaje malo (nombre)? ¿Por qué? ¿Era bonito o feo el lugar dónde vivía el personaje bueno? ¿Y el malo? ¿Por qué era así? ¿El problema que le pasó al protagonista fue bonito o fue feo? ¿Creen que los personajes actuaron bien o mal? ¿Por qué?

4) *Resolución*: ¿Cómo se resolvió el problema del protagonista (nombre)? (EJECUCIÓN) ¿Qué hizo el protagonista o los personajes para que se resolviera? ¿Qué le pasó al personaje bueno (nombre)? ¿Qué le pasó al personaje malo (nombre)? (CONSECUENCIA DIRECTA)

5) *Apéndice*: ¿Cómo empieza el cuento? ¿Así empiezan todos los cuentos? ¿Por qué será así? ¿Cómo termina el cuento? (REACCIÓN) ¿Cómo sabemos que es el final? ¿Cómo creen que estuvo el final? ¿Lo cambiarían?

2.6 Transcripción y Codificación

Todas las narraciones fueron transcritas bajo los siguientes criterios:

- Las narraciones se dividieron en cláusulas de acuerdo con la propuesta de Hess (2010), que, a su vez, es una adaptación de la de Berman y Slobin (1994).
- No se transcribieron muletillas ni pausas.
- Los errores de pronunciación se convencionalizaron.
- Se respetaron las variantes dialectales.
- Cuando la entonación marcaba un final se consideró una cláusula propia.
- Cuando no se entendía alguna palabra se marcó con XXX.
- No se transcribieron las intervenciones del adulto.
- Se transcribieron sólo las emisiones espontáneas no repetidas del niño.
- Las preguntas o interacciones con el interlocutor se eliminaron ya que no fueron consideradas como parte espontánea de la narración.
- Entre corchetes [] se marcó la información omitida por el niño.
- Entre corchetes [=] se señalaron las correcciones a las emisiones de los niños.
- Los diálogos señalados por el niño se marcaron con la marca +.
- Las preguntas que los niños se hacían a sí mismos para organizar su discurso no se consideraron como cláusulas de la narración y por tanto no se transcribieron.

A su vez, para su análisis todas las narraciones de los niños se codificaron con base en las dos propuestas de análisis, el *High Point Analysis* y la gramática del cuento, como se expone a continuación.

2.6.1 Codificación para el *High Point Analysis*.

De acuerdo con el modelo del *High Point Analysis* (Peterson y McCabe, 1983) toda narración consta de cláusulas *libres* (aquellas que complementan la secuencia temporal y se pueden colocar en cualquier lugar de la secuencia narrativa) y cláusulas *restrictivas* (obligatorias porque indican sucesos específicos e importantes). A su vez, las cláusulas se pueden clasificar en cinco

categorías: *orientación, complicación, evaluación, resolución, apéndice* (véase Capítulo 1).

Todas las cláusulas de las narraciones de los niños fueron codificadas bajo los criterios anteriores. A su vez, se determinó el tipo de narración con base en la propuesta de las mismas autoras en los siguientes tipos: *clásica, clásica con más tramas, patrón hasta el clímax, salto de rana, desorientada, cronológica*. Los textos no narrativos fueron categorizados bajo *descripción* o *guión*. A continuación se presenta la explicación de cada uno de estos tipos de texto:

a) Narración clásica: Esta narración contiene la estructura prototípica propuesta por Labov y Waletzky (1997), la cual consta de una serie bien ordenada de acontecimientos que llegan al punto clímax de la narración y luego se da una resolución. A continuación se muestra un ejemplo de este tipo de narración:

D: Mi cuento es de [que] la bruja hechiza a una princesa
D: Luego la princesa le dice
D: que no la hechice
D: Porque es mala ella
D: Y la princesa la quiere envenenar a ella también
D: Porque ella la quiere engañar
D: Luego la princesa le dijo a la bruja:
D: +" Sus serpientes no me harán nada
D: Pero cuando de pronto apareció un humano
D: Le dijo
D: +" Deme la pala
D: +"a ella no le hará daño
D: Y ese es el fin [Dalila. Imagen: Bruja]

b) Narración clásica con más tramas: Este tipo de narraciones se caracteriza por incluir dos o más tramas, es decir, los niños ligan dentro de una misma narración, la cual generalmente se caracteriza por ser de tipo clásica, varias combinaciones de diferentes patrones narrativos. Véase el siguiente ejemplo:

D: Como el de Bambi
D: Según andaba jugando en la nieve

D: Luego la mamá vieron [=vio] un cazador
D: Y le iban a dar a Bambi
D: Entonces le dieron a la mamá
D: Por eso se murió
D: Luego estaba llorando Bambi por la mamá
D: Luego el papá lo cuidó
D: Lo alimentó
D: Luego fue a la escuela
D: Luego Bambi encontró una niña bonita
D: que le gustaba
D: Después Bambi creció
D: Y le crecieron sus cuernos
D: Luego la xxx que quería
D: se casó con ella
D: Fin [Dafne. Imagen: venado]

c) Narración patrón hasta el clímax: Como su nombre lo indica, este tipo de narración se caracteriza por tener una serie de eventos secuenciados los cuales van llevando el relato hasta el clímax pero no se llega a una resolución. Véase el siguiente ejemplo:

ME: La bruja estaba con su palillo
ME: Y estaba viendo el espejo
ME: Y luego xxx su llantita con su palillo
ME: Y después se cambió de ropa
ME: Y luego se enojó
ME: Y ya [Marco Edwin. Imagen: bruja]

d) Narración de salto de rana: En este tipo de narraciones los niños van saltando de un evento a otro dentro de una misma experiencia. Es común que a causa de estos saltos los niños se olviden de mencionar aspectos importantes de la narración por lo que el oyente se ve obligado a inferir lo que el niño no menciona. Véase el siguiente ejemplo:

V: Un camarón entró al océano
V: Después se encontró oro
V: Y luego llegó un niño con un tiburón
V: Y después un niño se fue
V: a buscar un cocodrilo
V: Entonces fueron amigos

V: Y un caracol estaba atrás
V: Entonces después se fue
V: Porque tenía mucho miedo de ir a ese lugar a lo oscuro
V: Y luego una serpiente de mar se la comió el caracol
V: Y ya [Valentín. Imagen: serpiente]

e) Narración desorientada: Este tipo de narración es muy confusa para el oyente, ya que no muestra un patrón claro y más bien se caracteriza por no tener un orden establecido y mezclar eventos. Véase el siguiente ejemplo:

J: Había una vez una bruja
J: Y un príncipe con Blanca Nieves los convirtió en brujas
J: Y después como su hijo se convirtió en víbora
J: Se fue corriendo en su casa
J: Y la bruja lo atrapó
J: Y lo metieron a la cárcel
J: Y también a la bruja
J: Y después como la bruja se metió
J: Y un payaso la metió a la cárcel otra vez
J: Y se fue en su cama
J: En su cama había muchos animales
J: Y se fue corriendo
J: El castillo de Blanca Nieves está abierto
J: Y no lo encontraron
J: Y después como la bruja se fue
J: Ya no había más animales
J: Y se acabó el cuento [Jamile. Imagen: bruja]

f) Narración cronológica: Esta narración carece de evaluaciones y se distingue de las demás porque en ella se marcan una serie de eventos pero sólo a manera de secuencia cronológica. Por ejemplo:

S: El cuento es de que el dragón quiere matar a la princesa
S: Y luego el rey llega
S: Y el rey lo mató
S: Es todo [Saúl. Imagen: dragón]

g) Descripción: Este tipo de producciones no son narrativas, ya que se caracterizan por sólo mencionar un listado de características propias de algún personaje, imagen, evento, etc. Un ejemplo es el siguiente:

D: Había un caballito con un rey
D: Y había muchas florecitas
D: Y una princesa
D: Y un príncipe
D: Y una bruja
D: Nada más [Dulce. Imagen: Rey]

h) Guión: Los guiones se caracterizan por describir eventos cotidianos, es decir, sucesos que se dan frecuentemente, pero se distinguen de la narración en que no incluyen una ruptura de la canonicidad (para mayor detalle véase Hess, 2010). Por ejemplo:

MA: Que la víbora tiene veneno
MA: Porque nos mata y nos mata
MA: Porque se enoja
MA: si las matamos
MA: Ya [Marco Aaron. Imagen: Serpiente]

2.6.2 Codificación para la gramática del cuento.

En un segundo momento se decidió codificar las narraciones de los niños con base en la propuesta de la de gramática del cuento de Stein y Glenn (véase Stein y Glenn, 1979; Gárate, 1994). Bajo esta propuesta un cuento está compuesto por una *introducción* y un sistema de *episodios*. Estos últimos, a su vez, se clasifican en varios tipos: *suceso inicial*, *respuesta interna*, *plan interno*, *ejecución*, *consecuencia directa y reacción*. Así pues, la codificación de narraciones para el análisis de la gramática del cuento se aplicó en base a la presencia de los elementos antes mencionados. Todos los relatos fueron analizados partiendo del personaje principal. A su vez, los episodios se separaron aunque estuvieran incompletos, sólo se codificaron las cláusulas en las que los niños presentaban información nueva y no se codificaron partes de la narración que resultaran confusas. A continuación se muestra un ejemplo de este tipo de codificación:

| | |
|--|-------------------|
| P: El venadito está con su mamá y con su hermanito | Introducción |
| P: El venadito chiquito se encontró a un gatito | Suceso inicial |
| P: Y les dio miedo | Respuesta interna |
| P: porque era un gato gordo | Introducción |
| P: El chiquito le dijo a su hermano | |
| P: +" Oye, hermano, ¿vi un gato? | |
| P: Y le dice su hermano al hermanito le dice | Ejecución |
| P:+" ¿En dónde está? | |
| P: Y como le decían gatito chiquito | Introducción |
| P: Le dijo | |
| P: +" ¿Dónde está [el] gatito chiquito? | |
| P: Y le dijo | |
| P: +" ¿Por acá? | |
| P: Y ya lo vieron | Ejecución |
| P: Y vieron con una muchacha | Introducción |
| P: que cuidaba gatitos | |
| P: Y el vanado [=venado] dijo: | Ejecución |
| P: +" está con alguien | |
| P: Y dijo el gatito | |
| P: +"sí | |
| P: Y ya fueron atrás de él | Ejecución |
| P: Y el gatito los rasguñó | Consecuencia |
| P: Y después vieron | Consecuencia |
| P: que se escondió en el pasto | |

P: Y empezó a echarse tierra

P: Y se empezó a rasguñar

+++++++

P: Y luego vieron a un pescadito chiquito

Introducción
/Suceso inicial
Ejecución

P: Y lo agarraron

P: Y luego llega el gatito

P: Y se escondió en la tierra

P: Y se empezó a echar pasto

P: Y ya [Pamela. Imagen: venado]

A su vez, se codificaron en las narraciones todos los aspectos obligatorios que de acuerdo con Stein y Glenn (1979) debe tener una buena historia: *protagonista, deseos o metas, acciones realizadas y resultados*. Un ejemplo de este tipo de codificación es el siguiente:

A: Había una vez un dragón que estaba encima de la roca Protagonista

A: Después del dragón empezó a llover

A: El dragón sacó el humo

A: Para que se fuera la lluvia

A: Y luego ya se fue a otras partes

A: Y salió un dragonzote un grandote

A: Y se lo empezó a comer

A: Y después el dragón lo quemó

A: Y después el dragonzote hizo que lo quemara

A: Y se estaban peleando del humo

A: Y ya, ya se acabó [Axel. Imagen: dragón]

Acciones realizadas
Deseos o metas
Resultado

Acciones realizadas
Acciones realizadas
Acciones realizadas

En el siguiente capítulo se muestra el análisis de los resultados que se obtuvieron con base en el análisis de las narraciones de los participantes del estudio.

CAPÍTULO 3

Resultados

El objetivo de este capítulo es dar a conocer los resultados obtenidos en el análisis de las narraciones producidas por los niños de la muestra. Para ello se organiza en tres partes. En la primera se presentan los resultados obtenidos en el *High Point Analysis*, en la segunda se exponen los obtenidos en el análisis de la gramática del cuento y en la última se hace un análisis de tipo cualitativo de algunos de los textos relevantes producidos por los participantes de la investigación.

3.1 Resultados del *High Point Analysis*

En un primer momento se clasificaron las narraciones de ficción de todos los participantes, tanto de los que integraban el grupo control (GC) como los del grupo experimental (GE), en los diferentes tipos de narración de acuerdo con el *High Point Analysis* propuesto por Peterson y McCabe (1983). La Tabla 2 muestra los resultados obtenidos en el análisis del tipo de estructura narrativa que presentan las historias de los niños de ambos grupos (GE y GC) para el pre-test y el pos-test:

Tabla 2. Cantidad de narraciones por tipo presentadas por los niños de ambos grupos en el *pre-test* y el *pos-test*

| | | TEXTOS NARRATIVOS | | | | | | TEXTOS NO NARRATIVOS | | Total |
|--------------------|----------|-------------------|--------------------|-----------|---------------|--------------|-------------|----------------------|-------------|-------|
| | | Clásica | Clásica más tramas | P. Clímax | Salto de Rana | Desorientada | Cronológica | Guión | Descripción | |
| Grupo Experimental | Pre-test | 3 | 3 | 2 | 4 | 0 | 1 | 1 | 2 | 16 |
| | Pos-test | 5 | 8 | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 16 |
| Grupo Control | Pre-test | 4 | 1 | 3 | 0 | 1 | 0 | 1 | 5 | 15 |
| | Pos-test | 2 | 0 | 2 | 4 | 2 | 2 | 2 | 1 | 15 |

Como se puede observar en la Tabla 2, hubo cambios del pre-test al pos-test en ambos grupos (GE y GC). En el GE aumentó la presencia de textos narrativos en el periodo del pos-test, ya que la mayoría de las narraciones de los niños se centraron en dos tipos de textos: narración clásica y clásica con más tramas. Como se recordará, estos dos tipos de textos se caracterizan por contar con los elementos de una narración prototípica: inicio, clímax y desenlace. Por su parte, en el GC no hubo cambios importantes en la estructura narrativa de los textos, pues siguieron estando presentes textos menos prototípicos como las narraciones de salto de rana, las cronológicas y los textos no narrativos.

A continuación se procedió a dividir los textos narrativos producidos por los niños en dos tipos: narraciones más canónicas y narraciones menos canónicas. De esta manera, las narraciones que siguen una estructura más canónica (complicación-clímax-resolución) fueron consideradas "Narraciones más canónicas" (N+C), mientras que las que no siguen este patrón se clasificaron como "Narraciones menos canónicas" (N-C). Es así como las N+C incluyeron las narraciones clásica, clásica con más tramas y las de fin en el clímax, mientras que las N-C incluyeron las de salto de rana, desorientada, episódica y cronológica. La Tabla 3 muestra los resultados de este análisis:

Tabla 3. Clasificación de narraciones según su canonicidad para ambos grupos tanto del *pre-test* como del *pos-test*

| | | Narraciones más canónicas (N+C) | | | Narraciones menos canónicas (N-C) | | | Textos no narrativos | | Total |
|--------------------|----------|---------------------------------|--------------------|-----------|-----------------------------------|--------------|-------------|----------------------|-------|-----------|
| | | Clásica | Clásica más tramas | P. Clímax | Salto de Rana | Desorientada | Cronológica | Descripción | Guión | |
| Grupo Experimental | Pre-test | | 8 (50%) | | | 5 (31.25%) | | 3 (18.75%) | | 16 (100%) |
| | Pos-test | | 14 (87.5%) | | | 2 (12.5%) | | 0 (0%) | | |
| Grupo Control | Pre-test | | 8 (53.33%) | | | 1 (6.67%) | | 6 (40%) | | 15 |
| | Pos-test | | 4 (26.67%) | | | 8 (53.33%) | | 3 (20%) | | 15 (100%) |

Como puede apreciarse en la Tabla 3, los niños del grupo experimental presentan un aumento importante entre el pre-test (50%) y el post-test (87.5%)

en la cantidad de narraciones más canónicas (N+C). Esto indica que mejoraron notoriamente sus estructuras narrativas en el pos-test, puesto que la mayoría de los niños que integran este grupo presentaron elementos suficientes para que sus narraciones pudiesen ser consideradas canónicas. Por otro lado, los niños del grupo control produjeron menos narraciones más canónicas (N+C) en el pos-test (26.67%) que en el pre-test (53.33%).

Para observar si existía una diferencia significativa entre grupos se aplicó la prueba *chi cuadrada*. Los resultados señalaron que en el periodo del pre-test no existía ninguna diferencia significativa entre ambos grupos ($\chi^2= 0.86$, $gl= 1$, nivel de significancia=.05), lo que indica que los grupos estaban balanceados. No obstante, los resultados durante el pos-test mostraron diferencias significativas entre grupos ($\chi^2= 6.56$, $gl= 1$, nivel de significancia=.05). Esto confirma que hubo un cambio en la estructuración de las narraciones de los niños que integraban el grupo experimental.

Posteriormente se procedió a analizar el tipo de cláusulas que usaban los niños de ambos grupos en sus narraciones durante el pre-test y el pos-test. Para ello se clasificaron de acuerdo con la propuesta de Peterson y McCabe (1983). La Tabla 4 presenta los resultados obtenidos:

Tabla 4. Tipo de cláusulas empleadas por los niños de ambos grupos en el *pre-test* y el *pos-test* en todos los textos (narrativos y no narrativos)

| | | Cláusulas restrictivas | | Cláusulas libres | | | Totales |
|--------------------|----------|------------------------|-------------|------------------|--------------|-------------|------------|
| | | Complicación | Resolución | Evaluación | Orientación | Apéndice | Cláusulas |
| Grupo Experimental | Pre-test | 108 (38.16%) | 30 (10.60%) | 55 (19.43%) | 59 (20.85%) | 31 (10.95%) | 283 (100%) |
| | Pos-test | 120 (30.77%) | 70 (17.95%) | 65 (16.66%) | 120 (30.77%) | 15 (3.85%) | 390 (100%) |
| Grupo Control | Pre-test | 47 (31.33%) | 9 (6%) | 12 (8%) | 71 (47.33%) | 11 (7.33%) | 150 (100%) |
| | Pos-test | 72 (35.82%) | 12 (5.97%) | 16 (7.96%) | 86 (42.79%) | 15 (7.46%) | 201 (100%) |

Como se puede observar en la tabla, el grupo control no presenta cambios importantes en el tipo de cláusulas empleadas en las narraciones entre el pre-test y el post-test. Los datos estadísticos obtenidos a partir de la prueba *Mc Nemar* confirman lo anterior.

Por su parte, el grupo experimental muestra en el post-test un incremento en la presencia de cláusulas de resolución y orientación (del 10.6% al 17.95% y del 20.85% al 30.77%, respectivamente). Estas diferencias resultaron ser estadísticamente significativas de acuerdo con la prueba de *Mc Nemar* para ambos tipos de cláusulas (orientación: *Mc Nemar* = 8.067, $gl= 1$, nivel de significancia= .05; resolución: *Mc Nemar* = 5.400, $gl= 1$, nivel de significancia= .05). Es importante señalar que el uso de cláusulas de resolución y de orientación ha sido documentado por diversos autores como importante para la organización narrativa (véase, entre otros, Peterson y McCabe, 1983 y Hess, 2010).

Otro dato importante que arroja Tabla 3 es el hecho de que las cláusulas de apéndice del grupo experimental disminuyeron notablemente en el pos-test alcanzando un porcentaje del 3.85%, es decir, bajó un 7.1% la cantidad de apéndices con relación al pre-test. Al aplicar la prueba *Mc Nemar* resultó que esta disminución es significativa (*Mc Nemar* = 8.000, $gl= 1$, nivel de significancia= .05). La disminución de cláusulas de apéndice en el grupo experimental parece deberse a que durante el pre-test los niños de dicho grupo utilizaban los apéndices al inicio, al final y en puntos intermedios de la narración. Posteriormente, después de la intervención, emplearon este tipo de cláusulas solamente al inicio y al final de la narración, cuestión que acerca sus producciones a la convencionalidad. A su vez, se observó que sólo en el post-test aparecieron cláusulas de apéndice más cercanas al lenguaje literario como “y colorín colorado este cuento se ha terminado” o “y este cuento se acabó”. En resumen, aunque los niños del grupo experimental utilizaron menos apéndices en el pos-test que en el pre-test, se hace evidente que después de la intervención le dan a este tipo de cláusulas un uso más cercano al convencional. Por su parte, los niños del grupo control no presentaron ningún apéndice de tipo literario en el pre y pos-test. Esto nos hace ver que la intervención también incidió en el tipo de apéndices que emplean los niños en sus relatos.

Todo lo anterior señala que la intervención de lectura de cuentos y el trabajo con los mismos que se le brindó al grupo experimental tuvo una incidencia en el tipo de relatos que los niños son capaces de producir.

3.2 Resultados del Análisis de la Gramática del Cuento

3.2.1 Análisis de los elementos obligatorios del cuento.

Como se mencionó en el capítulo anterior, dentro de la propuesta de la gramática del cuento una buena historia debe contemplar cuatro elementos fundamentales: un protagonista, los deseos o metas del mismo, las acciones que realiza el protagonista y los resultados de dichas acciones. Por esta razón, el primer análisis que se realizó con las narraciones de los participantes del estudio fue en relación con la presencia de estos cuatro elementos obligatorios. Los resultados se muestran en la Tabla 5.

Tabla 5. Elementos obligatorios de la gramática del cuento presentes en las narraciones de los niños de ambos grupos para el *pre-test* y el *pos-test*

| | Grupo Experimental | | Grupo Control | |
|---------------------|--------------------|------------|---------------|-------------|
| | Pre-test | Pos-test | Pre-test | Pos-test |
| Protagonista | 15 (93.75%) | 16 (100%) | 14 (93.33%) | 15 (100%) |
| Deseos o metas | 9 (56.25%) | 13 (81%) | 7 (46.67%) | 10 (66.67%) |
| Acciones realizadas | 8 (50%) | 14 (87.5%) | 5 (33.33%) | 12 (80%) |
| Resultados | 9 (56.25%) | 16 (100%) | 6 (40%) | 8 (53.33%) |
| Elementos completos | 5 (31.25%) | 12 (75%) | 3 (20%) | 4 (26.67%) |

Como puede observarse en la Tabla 5, entre el pre-test y el pos-test se observan cambios, sobre todo en el grupo experimental. En primer lugar, es posible observar que en el elemento de *acciones realizadas* hubo un aumento en el pos-test para ambos grupos (grupo experimental: 50% a 87.5%; grupo control: 33.33% a 80%). Lo anterior significa que los niños de ambos grupos

introdujeron más acciones a sus narraciones en el pos-test. Un análisis con la prueba Mc Nemar señala que este aumento es significativo para ambos grupos (Experimental: *Mc Nemar* = 6, *gl*= 1, nivel de significancia=.05; control: *Mc Nemar* = 7, *gl*= 1, nivel de significancia=.05). El hecho de que haya un aumento en este rubro en ambos grupos puede explicarse de dos formas. Por una parte, podría ser que se trate de una habilidad narrativa que los niños adquieren durante los años preescolares independientemente de la lectura de cuentos y del trabajo con los mismos, debido a que las acciones realizadas por el protagonista son el eje central de todo texto narrativo, independientemente de si se trata de un cuento clásico o de una narración personal. Otra posible explicación puede ser que cuando se les pide a los niños que narren un cuento en una segunda ocasión, logren producir mejores textos en términos de la presencia de acciones de los protagonistas.

Otro elemento en el que hubo diferencias entre pre-test y post-test para ambos grupos fue el de *resultados*. Como puede observarse en la Tabla 5, el grupo experimental tuvo un aumento del 56.25% al 100%, en tanto que el grupo control uno del 40% al 53.33% en el uso de este tipo de cláusulas. No obstante, sólo la diferencia en el grupo experimental resultó ser significativa (*Mc Nemar* = 7, *gl*= 1, nivel de significancia=.05). Lo anterior señala que los niños del grupo experimental fueron más capaces de incluir al menos una cláusula de resolución en sus narraciones después de la intervención. Por otro lado, también se observó un aumento significativo (del 31.25 al 75%) en la presencia de *todos los elementos obligatorios* del relato en los niños del grupo experimental entre pre-test y pos-test, diferencia que resultó ser significativa (*Mc Nemar* = 7, *gl*= 1, nivel de significancia=.05). De nueva cuenta se puede afirmar que la intervención de lectura de cuentos y el trabajo con cuentos tuvo un efecto importante en los niños del grupo experimental, quienes mostraron en el pos-test una mayor capacidad para producir narraciones que cumplen con la presencia de los elementos mínimos para ser consideradas completas desde la gramática del cuento.

En general podemos afirmar que los resultados de los elementos obligatorios del cuento señalaron que la lectura y trabajo con cuentos en el grupo experimental tuvo un efecto favorable, ya que a diferencia del grupo control mostró una mayor cantidad de elementos obligatorios después de la intervención.

3.2.2 Análisis por episodios.

Como se recordará, de acuerdo con la propuesta de la gramática del cuento de Stein y Glenn (1979), todo cuento está compuesto por una introducción y episodios. Es por ello que, además de ver qué elementos se encontraban en los textos narrativos de los niños, resultaba importante hacer un análisis de los episodios. La Tabla 6 muestra la cantidad de episodios incluidos por los niños de ambos grupos en el pre-test y el pos-test:

Tabla 6. Cantidad de episodios incluidos en las narraciones en el *pre-test* y el *pos-test* para ambos grupos de participantes

| | Grupo Experimental | | Grupo Control | |
|---|--------------------|-------------|---------------|-------------|
| | Pre-test | Pos-test | Pre-test | Pos-test |
| Textos narrativos con un episodio | 9 (56.25%) | 3 (18.75%) | 11 (73.33%) | 10 (66.66%) |
| Textos narrativos con dos o más episodios | 7 (43.75%) | 13 (81.25%) | 4 (26.66%) | 5 (33.33%) |

Los datos de la tabla muestran un aumento importante en la cantidad de episodios presentes en las narraciones de los niños del grupo experimental entre el pre-test y el pos-test (del 43.75% al 81.25%). Este aumento resultó ser estadísticamente significativo (Mc Nemar = 7, $gl = 1$, nivel de significancia = .05). En cambio, en el grupo control sólo uno de los niños elaboró una narración con más episodios durante el pos-test. Lo anterior sugiere que la lectura de cuentos y el trabajo con los mismos, a lo que estuvieron inmersos los niños del grupo experimental, les permitió percatarse de que una buena narración frecuentemente incluye varios episodios.

Por otro lado, dado que no sólo es importante que los relatos cuenten con episodios, sino que éstos a su vez estén formados por todos los elementos obligatorios de acuerdo con la gramática del cuento (suceso inicial, respuesta interna y consecuencia directa), fue necesario analizar los episodios producidos por los participantes para ver si cumplían con este requisito.

En términos generales el análisis de la presencia de los elementos obligatorios del episodio (sólo en los relatos formados por un solo episodio) mostró que los niños del grupo experimental tuvieron un incremento en la presencia del elemento de respuesta interna (del 0% al 66.7%), mientras que lo del grupo control disminuyeron su uso (18.18% en el pre-test y 0% en el post-test). La capacidad para introducir el elemento de respuesta interna señala que los niños que estuvieron inmersos en la intervención fueron más capaces de ponerse en el lugar de un personaje hipotético, de pensar y sentir como él.

En conclusión, los resultados del análisis cuantitativo de la gramática del cuento muestran un incremento en la capacidad para estructurar las narraciones por parte de los niños del grupo experimental. Así, tuvieron una mayor cantidad de narraciones completas, en las que incluyeron elementos más convencionales y fueron capaces de introducir más episodios en el relato, lo que les permitió producir narraciones más extensas y completas. Nuevamente los datos señalan que la intervención fue la causa por la que se dieron tantos cambios positivos en el grupo experimental: al escuchar y analizar los cuentos, los niños adquirieron herramientas que les permitieron crear narraciones más coherentes, ordenadas y, sobre todo, más convencionales.

3.3 Resultados del Análisis Cualitativo

Con la finalidad de hacer observable que las diferencias en la producción de narraciones después de la intervención con la lectura de cuentos y el trabajo con cuentos en el grupo experimental no sólo obedece a un aumento en la presencia de ciertos tipos de cláusulas o elementos estructurales de la narración, sino también a la capacidad para producir textos narrativos más

complejos, se procedió a realizar un análisis más de orden cualitativo de los textos.

Para dicho análisis se seleccionaron dos parejas de niños formadas por un niño del grupo experimental y otro del grupo control que hubiesen tenido un puntaje similar en la Encuesta Nacional de Lectura, con la finalidad de controlar que provinieran de un entorno en donde la exposición a la cultura escrita fuese similar. En un primer momento se compararon dos niños que en el pre-test habían producido textos no narrativos; posteriormente se parearon dos niños que hubiesen producido un texto narrativo desde el pre-test. Los resultados se presentan en los siguientes apartados.

3.3.1 Análisis del cambio en textos no narrativos.

El objetivo del primer análisis cualitativo fue observar los cambios presentes en los niños que durante el pre-test habían producido textos no narrativos. Para ello obsérvense los siguientes textos creados por Alejandro (grupo experimental, puntaje 40.3) y Brian (grupo control, puntaje 42.7) durante el pre-test. (El análisis basado en el *High Point Analysis* se marca con cursivas y el de la gramática del cuento con negritas):

| | | |
|--|--------------------|---------------------|
| A: Los dragones viven en las montañas | <i>Orientación</i> | Introducción |
| A: Y los dragones echan fuego | <i>Orientación</i> | Introducción |
| A: Y ellos atrapan personas | <i>Orientación</i> | Introducción |
| A: Como los comen | <i>Orientación</i> | Introducción |
| A: Y luego cuando echa [=echan] fuego | <i>Orientación</i> | Introducción |
| A: se enoja [=enojan] mucho | <i>Evaluación</i> | Introducción |
| A: Ya es todo | <i>Apéndice</i> | |
| A: Porque eso es lo que hacen los dragones | <i>Apéndice</i> | |

[Alejandro. Imagen: Dragón]

| | | |
|------------------|--------------------|---------------------|
| B: Vuela | <i>Orientación</i> | Introducción |
| B: Lanza fuego | <i>Orientación</i> | Introducción |
| B: No sé qué más | <i>Apéndice</i> | |

[Brian. Imagen: Dragón]

Como puede observarse, desde un análisis basado en el *High Point Analysis*, el texto de Alejandro está compuesto únicamente por cláusulas libres y carece de cláusulas restrictivas (complicación y resolución) que, como se recordará, son fundamentales para que un texto pueda ser considerado narración. Además, no incluye ninguna ruptura de la canonicidad y no cuenta con una secuencia ordenada de los eventos. Por esta razón este texto se cataloga como un guión. Adicionalmente, desde la gramática del cuento, el texto de Alejandro está compuesto sólo por introducciones y no cuenta con ningún tipo de episodio. Lo anterior los convierte en un texto que carece de todos los elementos obligatorios del cuento.

Por otro lado, el texto de Brian, analizado desde el *High Point Analysis*, también carece de cláusulas restrictivas y en cuanto a las cláusulas libres sólo contiene algunas de orientación y de apéndice. El resultado de esta organización lleva a categorizar el texto como no narrativo de tipo descriptivo. Con base en la gramática del cuento, por su parte, el texto de Brian está formado únicamente por introducciones sin presentar episodios, por lo que no puede ser considerado un cuento.

En conclusión, los dos textos presentados en el pre-test carecen de una estructura narrativa y de los elementos mínimos para ser considerados cuentos. No obstante, esto cambia en el grupo control después de la intervención con la lectura y el trabajo con cuentos, como puede observarse en los siguientes textos producidos por los mismos niños durante el pos-test:

| | | |
|---|---------------------|-----------------------|
| A: Había una vez una víbora | <i>Orientación</i> | Introducción |
| A: Que mató a un muchacho | <i>Complicación</i> | Suceso inicial |
| A: Y después que vino un hombre bien valiente | <i>Complicación</i> | Introducción |
| A: Y que la [=lo] mató | <i>Complicación</i> | Ejecución |
| A: Y luego la víbora se la [=lo] comió | <i>Resolución</i> | |
| A: Y después vino otro | <i>Complicación</i> | Consecuencia |
| A: Lo mataron | <i>Complicación</i> | Ejecución |
| A: La víbora no se podía matar | <i>Complicación</i> | |
| A: Y después vino otro | <i>Resolución</i> | Consecuencia |
| A: Y la cortó en bien hartas partes | <i>Resolución</i> | Consecuencia |
| A: Y después ya se murió la víbora | <i>Resolución</i> | Consecuencia |
| A: Y la alejaron de mucho | <i>Evaluación</i> | |
| A: La xxx de eso | | |

| | | |
|------------------------------------|-------------------|---------------------|
| A: Y no venía otra, ninguna víbora | <i>Resolución</i> | Consecuencia |
| A: Y ya | <i>Apéndice</i> | |

[Alejandro. Imagen: Serpiente]

| | | |
|----------------------------------|--------------------|---------------------|
| B: La víbora pica | <i>Orientación</i> | Introducción |
| B: Lanza veneno | <i>Orientación</i> | Introducción |
| B: Tiene su lengua para picar | <i>Orientación</i> | Introducción |
| B: Por atrás sale el veneno | <i>Orientación</i> | Introducción |
| B: Se esconde en las plantas | <i>Orientación</i> | Introducción |
| B: Es muy larga | <i>Orientación</i> | Introducción |
| B: Para matar la mano | <i>Orientación</i> | Introducción |
| B: Lo ojos los tiene rojos | <i>Orientación</i> | Introducción |
| B: [Para] ir a matar personas | <i>Orientación</i> | Introducción |
| B: Y no se enreda en los árboles | <i>Orientación</i> | Introducción |
| B: Y se puede morir | <i>Orientación</i> | |
| B: Y ya | <i>Apéndice</i> | |

[Brian. Imagen: Serpiente]

Como se puede observar, entre los primeros textos y estos segundos aparecen cambios en ambos niños, dado que hay un aumento en la longitud textual. No obstante, los cambios son más importantes en el caso de Alejandro (grupo experimental), como se detalla a continuación.

En lo que se refiere al texto de Alejandro, después de la intervención se observa que el texto ya cuenta con los elementos y características necesarios para ser catalogado desde la perspectiva del *High Point Analysis* como narrativo, ya que está compuesto tanto por cláusulas restrictivas como libres, tiene una secuencia lógica de eventos y, sobre todo, una ruptura de la canonicidad. El texto cumple con las características de un texto narrativo clásico que además incluye más de una trama dentro de la narración. En cuanto al análisis de la gramática del cuento se puede observar que esta narración cuenta con introducción y tres episodios que, aunque están incompletos, por lo menos incluyen aspectos centrales como el suceso inicial, la ejecución y la consecuencia. Además, la historia cuenta con los elementos obligatorios de todo cuento: protagonista, deseos o metas, acciones realizadas y resultados. Por último, otro aspecto importante que aparece en el texto de Alejandro después de la intervención radica en el lenguaje, ya que en el pos-test el niño

incluye la expresión *había una vez*, propia del lenguaje literario de los relatos. Todo lo anterior lleva a que la narración de Alejandro sea más estructurada y prototípica que antes de la intervención.

Por otro lado, el caso de Brian (grupo control) es distinto. No se observan grandes cambios entre el texto producido en el pre-test (descripción) y el post-test (descripción). Bajo el *High Point Analysis* se observa que el texto se mantuvo casi con las mismas características que las del pre-test -no incluye cláusulas restrictivas- y es, por tanto, un texto no narrativo. Estos datos coinciden con los obtenidos en la gramática del cuento, donde solamente se encontró un ligero avance en la cantidad de cláusulas y por lo cual el texto no puede ser considerado un cuento. El texto de Brian sigue describiendo una imagen y, por lo tanto, carece de muchos de los aspectos propios del cuento clásico. En cuanto al uso del lenguaje literario no se observó su presencia.

En conclusión, Alejandro (grupo experimental), a diferencia de Brian (grupo control), presentó cambios muy favorables en la estructuración de sus narraciones después de la intervención con los cuentos. Entre éstos destacan la presencia de una secuencia de eventos y de la ruptura de la canonicidad, el uso de un lenguaje más literario y el hecho de que el cuento gire en torno a un personaje, así como a sus deseos, acciones y resultados. Brian, por su parte, también presenta cambios también favorables, que le permiten producir una descripción más completa, con más detalles y de una longitud mayor. No obstante, si bien mejora su producción, no logra producir una narración.

3.3.2 Análisis del cambio en textos de tipo narrativo.

En un segundo momento se procedió a analizar si con la intervención cambiaban también los textos de los niños que en un primer momento habían producido narraciones. Para ello se analizaron los textos de Gerardo (grupo control, puntaje 45.6) y Edwin (grupo experimental, puntaje 45.6). Durante el pre-test ambos niños produjeron narraciones clásicas de acuerdo con la clasificación del *High Point Analysis*, como se observa a continuación:

| | | |
|---------------------------------------|--------------------|-----------------------|
| G: Es que Bambi y una mamá | <i>Orientación</i> | Introducción |
| G: Bambi se fue con su mamá al bosque | <i>Orientación</i> | Suceso Inicial |

| | | |
|--|---------------------|--------------------------|
| G: Y después mataron a su mamá | <i>Complicación</i> | Suceso inicial |
| G: Bambi se quedó solito | <i>Evaluación</i> | Respuesta interna |
| G: Y después Bambi se encontró un papá | <i>Resolución</i> | Resultado |
| G: Y ya | <i>Apéndice</i> | |

[Gerardo. Imagen: Venado]

| | | |
|---|---------------------|-----------------------|
| E: La serpiente va por el bosque | <i>Orientación</i> | Introducción |
| E: Y encuentra a su amiga serpiente | <i>Orientación</i> | Introducción |
| E: Y van a tomar un cafecito | <i>Complicación</i> | Introducción |
| E: Y se van a un viaje | <i>Complicación</i> | Introducción |
| E: Y luego se perdió[=perdieron] las serpientes | <i>Complicación</i> | Suceso inicial |
| E: Luego un león las encuentra | <i>Complicación</i> | Suceso inicial |
| E: Y se los [=las] come | <i>Resolución</i> | Consecuencia |
| E: Y ya | <i>Apéndice</i> | |

[Edwin. Imagen: Serpiente]

Como se puede observar, las narraciones correspondientes al pre-test tienen características similares. Al analizarlas desde el *High Point Analysis*, se puede ver que ambas cuentan con cláusulas libres (orientación, evaluación y apéndice) y restrictivas (complicación y resolución). Asimismo están ordenadas cronológicamente y cuentan con la estructura prototípica propuesta por Labov y Waletzky (1997) para ser consideradas narraciones clásicas. Por otro, al analizar las narraciones desde la gramática del cuento, se observa que ambas cuentan con una introducción y con sólo dos de los elementos obligatorios de un episodio (suceso inicial y consecuencia directa). Por lo anterior, los episodios están incompletos al carecer de un suceso inicial, un consecuencia directa y la respuesta interna del protagonista. Además, en los textos de estos niños están ausentes también otros tres aspectos: la respuesta interna, el plan interno y la ejecución. Lo anterior da como resultado dos historias cortas con pocos elementos que obligan al oyente a tener que imaginar o suponer información importante para comprender el hecho narrado. Esto se traduce, por tanto, en un cuento poco claro.

Ahora bien, en la etapa del pos-test aparecieron diferencias en las narraciones de estos mismos niños. En el caso de Edwin (grupo experimental) surgió una narración de tipo clásica con más tramas, en tanto que Gerardo

(grupo control) produjo nuevamente una narración clásica. Al respecto véanse los siguientes textos:

| | | |
|---|---------------------|------------------------------------|
| E: Había una vez una paloma que era muy feliz | <i>Orientación</i> | Introducción |
| E: Y luego vino un gigantón | <i>Complicación</i> | Suceso inicial |
| E: Que no lo conocía | <i>Evaluación</i> | Respuesta Int. |
| E: Que tenía ojos de víbora | <i>Orientación</i> | Introducción |
| E: Y luego intentó comer palomas | <i>Complicación</i> | |
| E: Y lo intentaron derrotar | <i>Complicación</i> | Plan interno/ Ejecución |
| E: Y no pudieron y no pudieron | <i>Complicación</i> | Consecuencia |
| E: Y luego vino otro gigantón | <i>Complicación</i> | Introducción |
| E: Entonces vinieron todos los gigantones | <i>Complicación</i> | Introducción |
| E: Y que les andaban picando | <i>Complicación</i> | Ejecución |
| E: Porque se las querían comer | <i>Evaluación</i> | Plan interno |
| E: Y luego los picaron | <i>Complicación</i> | Ejecución |
| E: y hasta que se fueron | <i>Resolución</i> | Consecuencia |
| E: Y luego las mataron | <i>Resolución</i> | Consecuencia |
| E: Y luego nació otra paloma | <i>Complicación</i> | Consecuencia |
| E: Y luego a todos los comieron | <i>Complicación</i> | Consecuencia |
| E: Porque cobraron venganza por sus papás | <i>Evaluación</i> | Reacción |
| E: Y luego fueron felices | <i>Resolución</i> | Reacción |
| E: Y colorín colorado este cuento se ha terminado | <i>Apéndice</i> | |

[Edwin. Imagen: Paloma]

| | | |
|--|---------------------|---|
| G: Su mamá de Bambi se murió | <i>Complicación</i> | Introducción/ Suceso inicial |
| G: Y vino el rey | <i>Resolución</i> | Introducción |
| G: Y se convirtió en el padre de Bambi | <i>Complicación</i> | Consecuencia |
| G: Y Bambi se hizo el rey del bosque | <i>Complicación</i> | Consecuencia |
| G: Nada más | <i>Apéndice</i> | |

[Gerardo. Imagen: Venado]

Como puede observarse, de acuerdo con el *High Point Analysis* la narración de Edwin se caracteriza por ser de tipo clásica con más tramas, dado que incluye varias tramas interrelacionadas dentro de una misma narración. Lo anterior ocasiona que el relato cuente con más datos y sea más explícito para el oyente. Adicionalmente, otro aspecto importante que se da en esta narración es la utilización de apéndices más convencionales (inicio con *había una vez* y final con *y colorín colorado este cuento se ha terminado*).

En lo que se refiere al análisis de la gramática del cuento también se observaron avances importantes en la narración de Edwin. Se trata de un texto que cuenta con varias introducciones y con un episodio completo y bien estructurado que incluye todos los aspectos fundamentales del episodio (suceso inicial, respuesta interna y consecuencia directa). Además, en cuanto a los elementos que debe tener toda buena historia de acuerdo con la gramática del cuento presenta todos: un protagonista, los deseos o metas del protagonista, las acciones que realiza éste y los resultados a los que lo llevan. De manera adicional, en esta narración Edwin logra incluir un aspecto muy importante y poco común en las historias de los niños preescolares: las intenciones de los personajes. Esto indica que el niño es capaz de ponerse en el lugar de un personaje y pensar como tal. Por todo lo anterior se trata de una narración mucho más completa que la que presentó en el pre-test. Por último, es importante mencionar que el lenguaje que maneja Edwin se acerca más al registro literario frecuente en los cuentos. Todos estos cambios sugieren, por tanto, que el avance observado en estructuración narrativa de Edwin es resultado de la continua interacción a la que estuvo inmerso gracias a la lectura y al trabajo con cuentos.

Por otra parte, el texto narrativo de Gerardo (grupo control) no muestra grandes cambios con respecto del producido durante el pre-test. De acuerdo con el *High Point Analysis*, se trata de un relato que contiene tanto cláusulas libres como restrictivas y una estructuración de narración clásica (orientación, clímax, resolución). A su vez, desde la gramática del cuento, aparece nuevamente un relato en el que hay un episodio incompleto que carece de respuesta interna, plan interno, ejecución, consecuencia directa y reacción. En cuanto a la presencia de los elementos obligatorios que debe tener todo buen cuento, Gerardo incluyó solamente uno nuevo: los deseos o metas del protagonista. Además, a diferencia de Edwin, Gerardo no utiliza lenguaje literario.

En resumen, tanto en el análisis cuantitativo como en el cualitativo se hicieron evidentes cambios importantes en la capacidad para estructurar textos

narrativos en los niños que estuvieron expuestos a la lectura de cuentos y al trabajo con los mismos en la sesión de intervención. De esta manera, los niños del grupo experimental lograron avances significativos en la producción de narraciones mejor estructuradas y fueron capaces de crear relatos más completos y con elementos más convencionales y propios del género de la narración de ficción. En el siguiente capítulo se profundizará un poco más al respecto.

CAPÍTULO 4

Reflexiones Finales

El objetivo del presente estudio fue observar si la lectura de cuentos y el trabajo con los mismos favorece el desarrollo narrativo en niños de 5 y 6 años de edad en narraciones orales de ficción particularmente en términos de la elaboración de narraciones con estructuras más canónicas (orientación, complicación, evaluación, resolución y apéndices) y en la producción de elementos del cuento clásico prototípico (protagonista, intencionalidad, acciones, resultados).

En general, los resultados del estudio mostraron que la intervención del docente por medio de la lectura y el trabajo con cuentos incidió de manera favorable en la producción de narraciones con estructuras más canónicas y con una mayor cantidad de elementos del cuento clásico. Así, en lo que se refiere a la estructuración narrativa con base en el *High Point Analysis*, el estudio de las narraciones tanto del pre-test como del pos-test desde un punto de vista cuantitativo y cualitativo indicó que la mayoría de las narraciones del grupo experimental presentó estructuras canónicas más completas después de la intervención, aspecto que no se observó con el grupo control. A su vez, los relatos mostraron un cambio significativo en el uso de cláusulas de *resolución*, *apéndice* y *orientación*, lo que se traduce en relatos más canónicos.

Por su parte, el análisis de la gramática del cuento evidenció que los niños que estuvieron inmersos en la lectura y el trabajo con cuentos fueron capaces de introducir el elemento de *resultados* en sus narraciones y de integrar otros elementos nuevos, obteniendo así historias más completas y con los elementos fundamentales de la gramática del cuento. En general, se observó también que los niños del grupo experimental introdujeron más episodios en sus relatos. Lo anterior nos permite ver que la intervención sí contribuyó a una mejor organización narrativa en los relatos de los niños. Al estar en contacto continuo con la lectura de cuentos y con las preguntas que los llevaban a reflexionar y analizar los elementos estructurales del relato, los

participantes lograron incluir nuevos elementos que les permitieron formar narraciones más completas.

De manera adicional, es importante mencionar que tanto en el análisis de la estructura narrativa de acuerdo con el *High Point Analysis* como en el de la gramática del cuento, se hizo evidente en los niños del grupo experimental una mayor capacidad para apropiarse de un lenguaje literario (más orientaciones y apéndices), característico de los cuentos clásicos. Además, se vio que incluyeron más diálogos en sus narraciones y en términos generales se mostraron más hábiles para crear historias prototípicas, puesto que contaban con mayores herramientas que los niños del grupo control. Éstos, por su parte, siguieron presentando actitudes de timidez frente a la creación de una nueva historia y tuvieron dificultades para producir textos narrativos.

Todo lo anterior nos permite confirmar que la lectura de cuentos y el trabajo con los mismos en la escuela juega un papel importante en el desarrollo de la capacidad para organizar el discurso narrativo en el niño, como ha sido señalado por diversos autores (véase Burns, Griffin y Snow 2000, Colomer 2005, Aksu-Koc 2005). Además, nuestros resultados también muestran que la lectura de cuentos funge como una valiosa herramienta para el desarrollo de habilidades narrativas, en particular, y lingüísticas, en general. Entre los aspectos adicionales que se favorecen a partir de la lectura y el trabajo con cuentos se encuentra la adquisición de un vocabulario más complejo que le permitirá al niño elaborar narraciones más coherentes y completas. Esto también coincide con los trabajos de investigadores como Barton (2007) y Alarcón (1999).

Asimismo, es importante mencionar que uno de los aspectos que resultó ser importante en el presente estudio fue el de las experiencias que tuvieron los niños del grupo experimental durante las sesiones de discusión sobre los cuentos. En dichas sesiones los niños participaron en conversaciones en donde se puso en juego la “lectura compartida” en términos de Colomer (2005). El tener la oportunidad de discutir sobre un texto narrativo, de escuchar a sus iguales, de comparar reflexiones y conclusiones y de justificarlas, les permitió a

los niños acceder a nuevas maneras de pensar y hablar sobre los relatos y sobre el lenguaje mismo, cuestión que ha sido documentada como importante para el desarrollo lingüístico en los años escolares (véase Barriga, 2002; Hess, 2010).

Ya que en este trabajo hemos hecho evidente que la lectura de cuentos y el trabajo con los mismos favorece el desarrollo de diversas habilidades narrativas y lingüísticas, se hace necesario que el entorno educativo en general y la escuela en particular le proporcionen a los niños las oportunidades para participar en actividades significativas y retadoras que impliquen el análisis y la reflexión sobre los textos narrativos. Si los niños se desarrollan en un medio en el que los cuentos del aula no estén en las repisas, sino en sus manos para poder explorarlos, analizarlos, escucharlos y comentarlos, podrán hacerse de herramientas valiosas para el desarrollo lingüístico. En este sentido, debemos recordar que en el fomento a la lectura el papel del educador no sólo es seguir los programas educativos para realizar las actividades con sus alumnos. El educador debe además contagiar a los niños el interés por la lectura y mostrarles que es posible conocer un mundo nuevo gracias a los libros. De esta manera la escuela no sólo será un espacio con cuentos y lecturas, sino mucho más.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aksu-Koc , A. (2005). Role of the home context in relations between narrative abilities and literacy practices. En Ravid D. y Bat-Zeev Shyldkrot H. (Eds.). *Perspectives on Language Development: Essays in Honor of Ruth A. Berman* (pp. 257-274). Dordrecht: Kluwer.
- Alarcón, L. J. (1999). *La reactivación de la segunda lengua 'dormida': un estudio de caso*. Tesis de maestría. Universidad Autónoma de Querétaro, México.
- Alarcón, L.J. y Auza, A. (enviado). Uso y función de nexos en la subordinación y coordinación. Evidencia de dos tareas narrativas de niños mexicanos de primero de primaria. *Estudios de Lingüística Funcional*. Querétaro: Universidad Autónoma de Querétaro.
- Álvarez, P. T. (2008). *Desarrollo lingüístico y cultura escrita: Análisis de narraciones infantiles*. Tesis inédita de maestría. Universidad Autónoma de Querétaro, México.
- Auza, A. (2009). ¿Qué es el trastorno del lenguaje? Un acercamiento teórico y clínico a su definición, *Lenguaje*, 37 (2), 365-391.
- Auza, A. y Alarcón, L.J. (2011). Cláusulas subordinadas y coordinadas en dos tareas narrativas producidas por niños mexicanos de primero de primaria. *Universidad de Alcalá, Obras colectivas de Humanidades 28* (Comp. A.M. Cestero, I. Molina, F. Paredes) 1-11.
- Bamberg, M. y Marchman V. (1990). What holds a narrative together? The linguistic encoding of episode boundaries. En *Papers in Pragmatics* (Vol.4, 1-2, pp. 58-121). Indiana, EUA: International Pragmatics Association.
- Barton. D. (2007). *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell.

- Barriga, R. (2002). De Cenicienta a Amor en Silencio: un estudio sobre narraciones infantiles. En *Estudios sobre habla en los años escolares: un solecito calentote* (pp. 87-110). México: El Colegio de México.
- Berman R. A. y Slobin D. I. (1994). *Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bruner, J. (1992). The narrative construction of reality. En Beilin, H. y Puffall, P. (Eds.), *Piaget's Theory: Prospects and Possibilities* (pp. 229-248). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Burns, S., Griffin, P. y Snow, C. (2000). *Un buen comienzo: guía para promover la lectura en la infancia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros, la lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Exámenes para la Calidad y el Logro Educativos (EXCALE, 2008). En Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), (s. f.), *Lenguaje y comunicación*. Obtenido el 13 de noviembre de 2011, desde:
http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Resultados_aprendizaje/preescolar/Partes/preescolar03.pdf
- Fox C. (2003). Playing the storyteller: Some principles for learning literacy in the early years of schooling. En Hall, Nigel, Joanne Larson y Jackie Marsh (Eds.), *Handbook of early childhood literacy* (pp. 187-198). London: SAGE.
- Gárate, M. (1994). *La comprensión de cuentos en los niños: un enfoque cognitivo y sociocultural*. Madrid: Siglo XXI.
- Goldin, D. (Ed.). (2006). *Cultura de la lectura en México: Encuesta Nacional de Lectura. Informes y evaluaciones*. México: CONACULTA.

- Hess, K. y Álvarez, P. T. (2010). Desarrollo lingüístico y cultura escrita: Análisis de narraciones infantiles. En Calderón, G. y Hess, K. (Coordinadoras), *El reto de la lengua escrita en la escuela* (pp. 85-110). México: FUNDAp.
- Hess, K. (2010). *Saber lengua: Lenguaje y metalenguaje en los años escolares*. México: El Colegio de México.
- Hudson, J. A. y Shapiro, L. R. (1991). From knowing to telling: the development of children's scripts, stories and personal narratives. En McCabe, A. y Peterson, C. (Eds), *Developing Narrative Structure* (pp. 89-136). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2007). *Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria*. Obtenido el 13 de enero de 2011, desde: <http://www.inee.edu.mx/index.php/publicaciones/informes-institucionales/recursos-y-procesos-escolares/3446>
- Labov, W. y Waletzky, J. (1997). Narrative analysis: oral versions of personal experience. En McCabe A. y Bamberg, M. G. W. (Eds.), *Journal of Narrative and Life History* (Vol. 7, 1-4, pp. 3-38).
- Moschovaki, E. y Meadows, S. (2005). La participación espontánea de niños pequeños durante la lectura de libros en el aula. Diferencias según el tipo de libro (Vol. 7, 1). Obtenido el 27 de noviembre de 2011, desde: <http://ecrp.uiuc.edu/v7n1/moschovaki-sp.htm>
- Nippold, M. (2007). *Later Language Development: School-Age Children, Adolescents, and Young Adults*. Austin TX: Pro-Ed.
- Ochs, E. (1997). Narrativa. En Van Dijk, T. A. (compilador), *El discurso como estructura y proceso; estudios sobre el discurso, una introducción multidisciplinaria* (pp. 271-303), Londres: Gedisa.

- Peterson, C. y McCabe, A. (1983). *Developmental Psycholinguistics: Three Ways of Looking at Child's Narrative*. New York-London: Plenum Press.
- Peterson, C., Jesso, B. y McCabe, A. (1999). Encouraging narratives in preschoolers: an intervention study. *Journal of child language*, 26, (pp. 49-67).
- Rubio, P. y Romero, S. (2006). ¿Cómo leen las maestras de educación preescolar cuentos o textos narrativos e informativos a sus alumnos?. *Reporte de investigación del verano de la ciencia 2006*. Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- Scott C. M. (1988). A Perspective on the evaluation of school children's narratives. En *Language, Speech and Hearing Services in School*, 19, (pp. 67-82).
- Secretaría de Educación Pública (2004). *Programa de Educación Preescolar 2004*. México: SEP.
- Signorini, A. y Barzone de Manrique, A. M. (1988). Incidencia del esquema narrativo en la comprensión y el recuerdo de cuentos. *Revista Argentina de Lingüística*, (4,1-2, pp. 92-115).
- Stein, N. L. y Albro, E. R. (1997). Building Complexity and Coherence: children's use of goal-structured knowledge in telling stories. En Bamberg, M. (Ed.), *Narrative Development: Six approaches* (pp. 5-45). Mahwah N.J: Lawrence Erlbaum.
- Stein, N. L. y Glenn C. G. (1979). Building complexity and coherence: children's use of goal-structured knowledge in telling stories. En Bamberg, M. (Ed.), *Narrative Development: Six approaches* (pp. 5-44). Mahwah N.J: Lawrence Erlbaum.
- Stein, N. L. y Policastro, M. (1984). The concept of a story: a comparison between children's and teachers' viewpoints. En Mandl, Heinz, Nancy L.

Stein y Tom Trabasso (eds.) *Learning and Comprehension of Text* (pp. 113 -155). Hillsdale N.J: Lawrence Erlbaum.

Stevens, B. y Yussen, S. (1988). What's wrong? Children's detection of subtle order violations in narratives. En *Journal of Genetic Psychology*, 149 (3), (pp. 277-291).

Yussen, S., Mathews S., Buss R. y Kane, P. (1980). Developmental change in judging important and critical elements of stories. En *Developmental Psychology* (Vol. 16, No. 3, pp. 213-219).

APÉNDICE

Información sobre la recolección de datos

Apéndice 1. Puntuación de la encuesta

| Grupo Control | | Grupo Experimental | |
|-----------------|------------|--------------------|------------|
| Nombre del Niño | Puntuación | Nombre del niño | Puntuación |
| Dulce María | 49 | Ana Cristina | 49.3 |
| *Andrea C. | 47.3 | Claudia | 48.5 |
| Bryan Gerardo | 45.6 | Edwin | 45.6 |
| Karen | 45 | Pamela | 45 |
| Jamile | 44 | Victor | 44.2 |
| Juan Antonio | 43.5 | Dalila | 43.6 |
| Brian | 42.7 | Valentín | 42.6 |
| Marco Aarón | 42 | Angel Alejandro | 40.3 |
| Marco Edwin | 40.3 | María Carmen | 39.3 |
| Camila G. | 40.3 | Jared | 38.3 |
| Sebastian | 39.3 | Ernesto | 38 |
| Misael | 37.6 | Angel Gabriel | 37.6 |
| Nahúm | 36.5 | Dafne | 37 |
| Andrea G. | 34.5 | Camila R. | 32.5 |
| Axel | 32.3 | Erika Danae | 26.5 |
| Giovanni | 28 | Saul | 20 |

*Nota: Andrea C. se dio de baja a mediados del ciclo escolar

Apéndice 2. Entrevista para la 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 la 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 palabras que relacione con LECTURA?

| |
|----|
| 1. |
| 2. |
| 3. |

3. ¿Podría decirme tres palabras que relacione con LECTOR?

| |
|----|
| 1. |
| 2. |
| 3. |

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

| | Si | 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 sane | |

7. Los libros que 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 puede 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 videojuegos | | | | |
| Computadora | | | | |
| Internet | | | | |
| Cámara fotográfica | | | | |
| Cámara de video | | | | |
| Enciclopedias | | | | |
| Discos compactos | | | | |
| Casetes (audio) | | | | |
| Videos | | | | |
| DVD's | | | | |
| Video juegos | | | | |
| Instrumentos musicales | | | | |

Apéndice 3. 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 4. Imágenes



Imagen 1: Rey (Humano-masculino-bueno)



Imagen 2: Pájaro (Animal-femenino-bueno)



Imagen 3: Bruja (Humano-femenino-malo)



Imagen 4: Dragón (Animal-masculino-malo)



Imagen 5: Princesa (Humano-femenino-bueno)



Imagen 6: Venado (Animal-masculino-bueno)



Imagen 7: Brujo (Humano-masculino-malo)



Imagen 8: Víbora (Animal-femenino-malo)