



BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA



INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

“Alfonso Vélez Pliego”

MAESTRÍA EN CIENCIAS DEL LENGUAJE

“Narraciones Infantiles: Estructura Y Desarrollo”

T E S I S

PRESENTADA COMO REQUISITO PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

MAESTRO EN CIENCIAS DEL LENGUAJE

P R E S E N T A

Iliana Isabel Carmona Maldonado

Directora de tesis: Dr. Rosa Montes Miró.

Puebla, Puebla

Noviembre 2014

DEDICATORIA

Una dedicación muy especial a mi querida madre (mi Bola) porque me enseñó a vivir, luchar, trabajar y amar como ella lo ha hecho; a Beto por su compañía, su amor, confianza y apoyo emocional e intelectual; a mis amados Alber, Kevin e Iliana por su paciencia y comprensión en los momentos críticos y por permitirme llenarlos de amor y recibirlo de ustedes, porque hemos aprendido y vivido muchas experiencias; a mis queridos hermanos: Mayté y Pedro, por su apoyo incondicional y por todas las experiencias de vida; a mis queridísimos sobrinos: Merit, Aarón, Vale y Pedrito, porque he compartido mi tiempo y afecto con ustedes.

A mis amigas y amigos de todos los tiempos y lugares en que hemos coincidido y compartido la vida, porque es invaluable una amistosa compañía.

A mis alumnos de las instituciones educativas donde he trabajado, porque he aprendido de todos y me han instado a seguir preparándome.

Los amo a todos

AGRADECIMIENTOS

A la Dra. Rosa Montes Miró, muy especialmente, por su atinada dirección de esta tesis, por sus enseñanzas, asesoría, paciencia y confianza durante todos estos años.

A la Dra. Patricia Preciado y al Dr. James Fidelholtz por colaborar en la mejora de este trabajo como lectores.

A todos los docentes de la maestría en ciencias del Lenguaje porque aprendí mucho durante mi estancia y me enseñaron a seguir buscando más allá de lo que conocía.

A mis compañeros de la maestría, especialmente mis amigos Pilar, Isabel, Abraham, Fermín y Adrián por hacer muy agradable la experiencia de estudiar un posgrado.

A la Maestras Nancy Estrella Hernández Muñoz y María Elena Vergara Ortega, directoras de las escuelas que me brindaron un espacio para trabajar con los niños.

A cada uno de los niños que amablemente accedieron a que los conociera un poco y comprendiera más sobre este tema

A Aarón y Alber por el apoyo técnico en el manejo de equipos.

Finalmente agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por su apoyo para realizar mis estudios de maestría.

ÍNDICE

| | |
|---|-----------|
| Dedicatorias..... | 1 |
| Agradecimientos..... | 2 |
| Índice..... | 3 |
| Capítulo I: Introducción..... | 7 |
| Justificación de la presente investigación..... | 11 |
| Objetivo general del estudio | 13 |
| Capítulo II: Narración Y Desarrollo De La Competencia Narrativa..... | 17 |
| 2.1 Características de la narración..... | 19 |
| 2.2 Estructura o elementos de la narración..... | 21 |
| 2.3 Los estudios sobre narración infantil..... | 22 |
| 2.4 Competencia narrativa..... | 26 |
| 2.5 Importancia de la narración..... | 30 |
| 2.6 Procesos cognitivos involucrados | 33 |
| 2.6.1 Imaginación..... | 34 |
| 2.6.2 Atención..... | 37 |
| 2.6.3 Percepción..... | 38 |
| 2.6.4 Memoria..... | 43 |
| 2.6.5 Comprensión..... | 45 |
| 2.7 Desarrollo de la competencia narrativa | 50 |
| Capítulo III: Instrumentación Metodológica..... | 58 |
| 3.1 Tipo de investigación y diseño | 58 |

| | |
|--|-----------|
| 3.2 Contextualización..... | 58 |
| 3.3 Población y muestra | 59 |
| 3.4 Instrumento..... | 60 |
| 3.5 Variables..... | 62 |
| 3.6 Procedimiento..... | 65 |
| Capítulo IV: Resultados | 69 |
| Análisis cuantitativo..... | 76 |
| Análisis cualitativo..... | 78 |
| CONCLUSIONES..... | 91 |
| Sugerencias de investigaciones | 95 |
| BIBLIOGRAFÍA..... | 97 |
| APÉNDICES | |
| Apéndice 1. Cuentos..... | 99 |
| Apéndice 2. Análisis de las narraciones..... | 101 |
| Apéndice 3. Determinación del desarrollo narrativo del niño: tabla de percentiles... | 103 |
| Apéndice 4. La tabla de etapas y niveles del desarrollo narrativo..... | 104 |
| Apéndice 5. Transcripciones..... | 105 |

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

La idea comunicativa de transmitir a los otros nuestras experiencias posiblemente haya animado, al inicio, a realizar narraciones, que posteriormente se fueron perfeccionando hasta conformarse en las modalidades y estructuras que hoy manejamos de forma cotidiana en muy diversas circunstancias como contar un cuento, leer una biografía, contar un suceso histórico, entre otros. Estas estrategias de lenguaje usadas para comunicar e interactuar con los otros requieren de aplicar los procesos cognitivos y las competencias que se generan a partir de ellos y que nos permiten movernos en el mundo y elaborar la comprensión del mismo.

Ningún sujeto humano nace con todas las características cognitivas y de lenguaje desarrolladas, tal como se manifiestan en el adulto regularmente, pero sí con el potencial para adquirirlo si nace dentro de una comunidad hablante de una lengua y con los elementos cognitivos y anatomofisiológicos para irse adentrando en esa comunidad hablante. El niño debe desarrollar un sistema lingüístico que fungirá como medio principal de socialización y le permitirá integrarse al grupo social al que pertenece, dar a conocer sus necesidades, comunicar sus ideas y participar en las formas de organización y actividades que dentro del grupo se desarrollan. Con respecto a este último fin, debe también conocer los géneros y tipos textuales que son requeridos en diferentes momentos, de acuerdo con diferentes esquemas de actividad y para realizar diferentes tareas. El niño debe desarrollar diferentes estructuras gramaticales y textuales, y coordinar estructura con función comunicativa. Entre las demás estructuras textuales que se desarrollan, encontramos la narración, la cual es el interés principal de este trabajo de investigación.

La narración, como discurso, la podemos encontrar en diversas modalidades, ya sea una novela, una leyenda, un cuento o un evento cotidiano, y

ya sea real o imaginario, incluye elementos que son comunes estructuralmente; por ello podemos decir que la narración es una superestructura discursiva que incorpora una serie de acontecimientos ocurridos en el tiempo enlazados por una coherencia causal o temática que establecen una serie de relaciones y combinaciones basadas en reglas convencionales, definidas así mismo por las funciones que ejercen en los contextos comunicativos; por lo que podemos observar en la definición anterior una narración implica, necesariamente, que se presenten ciertos elementos organizados de una manera específica y relacionados entre sí de forma causal; lo que nos sugiere que elaborar una narración no es una habilidad que se pueda realizar por parte de un sujeto que se inicia en el manejo de una lengua, sino que se requiere que ya maneje elementos sintácticos y semánticos, así como también pragmáticos que le faciliten la organización del discurso y sus elementos.

En el ámbito del desarrollo del lenguaje, el interés por el desarrollo de narrativas se inserta dentro del marco del estudio de la construcción de la competencia comunicativa en niños. Los estudios de investigadores como Chomsky enuncian que el niño en su proceso de desarrollo va adquiriendo conocimientos cognitivos y lingüísticos que redundan en la adquisición del lenguaje y el desarrollo de una competencia lingüística, definida por Chomsky (1965) como el conocimiento que desarrolla el hablante y oyente ideal que le permite reconocer y producir una infinita cantidad de oraciones a partir de un número finito de unidades y reglas en una comunidad homogénea.

Posteriormente, dentro de la lingüística se empezó a discutir que el proceso de adquisición de la lengua no culmina en la adquisición del sistema gramatical. De hecho, considera que el desarrollo gramatical se persigue por parte del ser humano porque las estructuras gramaticales cumplen funciones específicas dentro de la vida social del ser humano que le permiten al niño ir socializándose e

insertándose en las actividades del grupo al que pertenece, participando adecuada y apropiadamente de acuerdo con las actividades que se requieren desarrollar y con las normas sociales del grupo. A la noción de “competencia lingüística” desarrollada por Chomsky se le agrega la noción de competencia comunicativa desarrollada por el antropólogo Dell Hymes (1974); Calsamiglia y Tusón (2007) refieren que Gumperz y Hymes definen la competencia comunicativa como “aquello que un hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos socialmente significantes...tratan a los hablantes como miembros de unas comunidades, que desempeñan ciertos roles, y tratan de explicar su uso lingüístico para autoidentificarse y para guiar sus actividades(Gumperz y Hymes, 1972: VII).” El niño debe aprender la manera de interactuar con otros dentro de su grupo para llevar a cabo de manera apropiada las actividades que se requieren en diferentes contextos, tomando en cuenta las metas del contexto de actividad y prestando atención a cuestiones sociales tales como la identidad de los interlocutores y la relación social que impera entre y con ellos. Dentro de los conocimientos que el niño debe desarrollar está el de la “competencia textual”, reconocer y aprender a construir los diferentes tipos de textos que se utilizan en la vida cotidiana y sirven para organizar diferentes tipos de actividades. La narrativa es uno de estos textos que el niño debe aprender a construir.

A partir de los trabajos de Hymes, y siguiendo la pauta de los estudios de sociolingüistas como Labov, se suscitó el interés por el desarrollo de la narrativa infantil. Peterson y McCabe (1983) realizan investigaciones de narraciones infantiles en donde, tomando como modelo general los trabajos ya mencionados desarrollados por Labov, logran reconocer patrones regulares en las narraciones infantiles que les permitió hacer una clasificación de los patrones narrativos.

Se parte desde un patrón clásico, en el cual la persona construye un relato con un punto máximo, evaluación de hechos y resolución final. A partir de éste,

tomado como el modelo desarrollado adulto, se pueden ir clasificando y analizando los tipos de narraciones realizados por los niños hasta llegar a lo que se denomina patrón “misceláneo” que no contiene ninguna de las características mencionadas. El interés por el desarrollo narrativo trasciende a nuestro país y resaltan los trabajos llevados a cabo por Barriga (1990, 1992) y otras investigadoras tales como Reyes Trigos (1996), Hess (1999) y Alarcos Neve (1999). En estos y otros trabajos que serán discutidos en el capítulo siguiente se busca describir la organización de las narrativas infantiles, se busca correlacionar el desarrollo de diferentes tipos de estructura con la edad y desarrollo lingüístico de los niños y ver la manera en que diferentes tipos de estructuras gramaticales, tales como por ejemplo los tiempos verbales y los conectores, se utilizan para crear efectos narrativos. Se considera a partir de todo ello que si bien todas son narrativas, cada forma manifiesta diferencias en cuanto a las habilidades cognitivas que requieren para ser producidas, en unas juega un papel importante la memoria, en otros hay requerimientos para organización causal y temporal, en otros la capacidad para expresar verbalmente lo visto en imágenes que quiere tanto de la memoria como de la habilidad para organizar lo percibido y darle sentido.

Así mismo, también ha surgido mucho interés en cuanto a las etapas del desarrollo narrativo, por ejemplo los trabajos realizados por Applebee (1978), por Orsolini (1990), Owens (2004) y Paul (2001) han brindado una base teórica importante. Sus investigaciones dan, como uno de sus resultados una secuencia de estadios que permiten ubicar etapas y niveles y edades cronológicas aproximadas de presentación de cada una de ellas, como a continuación se exponen y que se desarrollará ampliamente en el capítulo siguiente:

- 1) Agrupamiento enumerativo (entre los 2 y 3 años), en esta sólo se describe una situación sin orden u organización.

2) Secuencia de acciones en torno a un personaje (3 años), en esta etapa ya se mencionan los sucesos y se relacionan en torno a un personaje.

3) Narraciones primitivas (de los 4 años a los 4.6 años) el avance que se nota aquí es que ya existe un núcleo alrededor del cual giran las acciones, puede no haber final.

4) Cadenas narrativas o narraciones con episodios incompletos (de los 4.6 a los 5 años) además de lo anterior ya se incluyen relaciones causales y temporales, además de un final, puede existir la noción de un plan de acción.

5) Narraciones verdaderas (de los 5 hasta los 7 años) ya manejan los elementos estructurales de presentación, episodio y final cada vez más completos y con detalles, así como con organización lógica y temporal.

Es indispensable aclarar que muchas de las investigaciones mencionadas fueron realizadas en niños hablantes del inglés, y tomando en cuenta las variaciones dadas por lo sociocultural y el lenguaje no podemos considerar que sus hallazgos expliquen también las características de los sujetos en nuestro contexto. Coloma y Pavez (2005) presentan una investigación realizada en Chile que tuvo el interés de identificar el desarrollo narrativo en niños hablantes del español a partir de la reproducción oral de cuentos infantiles, con un análisis cuantitativo y cualitativo de lo elaborado por los niños.

Justificación de la presente investigación

Esta última perspectiva es la que alienta la realización de la presente investigación, después de observar con interés, además del gusto por escuchar

narraciones de niños de tres años, cómo se iban enlazando con el lector o narrador de cuentos con sus preguntas y participaciones para complementar y/o corregir o agregar elementos faltantes a lo narrado, surge un interés especial por el discurso narrativo y su desarrollo; además de los hallazgos realizados al ponernos en contacto con niños con problemas del lenguaje, y observar cómo la elaboración y comprensión de narraciones se constituía como una más de sus problemáticas, motiva un especial interés por el discurso narrativo.

La importancia de la investigación radica en la necesidad de analizar el desarrollo infantil, para poder ubicar los logros y carencias de ellos y así actuar de la forma más conveniente para su estimulación. Esta investigación busca adoptar un instrumento de evaluación del desarrollo narrativo creado en un contexto social y cultural diferente al nuestro, que a pesar de ser hablantes de la misma lengua, las maneras de uso del lenguaje pueden mostrarnos diferencias importantes, así el uso del instrumento requiere ser adaptado a las características de nuestro contexto. Es verdad que ese proceso requiere de estudios más amplios, pero es necesario realizar el primer acercamiento, ya que el primer paso será encontrar la relación entre el desarrollo narrativo con los parámetros formales y la edad de los niños de nuestro contexto.

El trabajo tiene especial relevancia en el ámbito educativo, ya que es en éste contexto donde al niño se le exige un mayor manejo de este tipo de estructura, pues una cantidad importante de la información que se maneja allí está estructurada narrativamente, porque algunas investigaciones sugieren una relación entre buenos lectores y desarrollo de las habilidades narrativas. La necesidad de implementar estrategias educativas en el área del lenguaje oral y escrito acordes a las habilidades que los estudiantes manifiestan y las competencias que se desean alcanzar, hace necesario el uso de instrumentos que

permitan tanto evaluar, como establecer los puntos de partida para la implementación de programas adecuados.

La detección de problemáticas en el manejo del lenguaje, las deficiencias en una de las competencias y por lo tanto en los procesos cognitivos relacionados, requiere así mismo el uso de instrumentos que permitan detectar dichas características para actuar adecuadamente y estos instrumentos serían de utilidad para llevarlo a cabo.

Objetivo general del estudio

En cualquier contexto la evaluación provee de información que es útil para conocer una circunstancia o sujeto, así como de establecer parámetros que nos pueden servir de punto de partida para implementar estrategias de intervención; en este caso la evaluación que se llevará a cabo tiene como objetivo general describir las características y niveles de desarrollo narrativo que manifiestan los niños de 6 a 9 años de edad de la ciudad de Puebla, evaluados con parámetros formales; así mismo para el logro de éste objetivo, de manera específica nos proponemos: describir las estructuras narrativas elaboradas por los niños de 6 a 9 años, ubicar en los diferentes niveles de desarrollo las narrativas elaboradas por los niños, analizar cualitativamente los rasgos de las narraciones elaboradas por los niños, describir los elementos usados por los niños que permiten generar mayor complejidad a las narraciones.

Tomando como base y escenario las investigaciones y fundamentos teóricos expuestos anteriormente y teniendo en mente el logro de los objetivos mencionados, en este trabajo nos proponemos responder las siguientes preguntas de investigación:

¿Cuáles son las etapas y niveles de desarrollo narrativo que manifiestan los niños de 6 a 9 años escolarizados y sin problemas de lenguaje?

¿Qué elementos de la estructura narrativa usan en sus elaboraciones?

¿Cuáles elementos usan para enriquecer sus cuentos?

¿Los parámetros creados en el contexto de niños chilenos resultan adecuados para nuestro contexto?

Lo anterior se averiguará con niños de la ciudad de Puebla hablantes del español como lengua materna, sin problemas del lenguaje: provenientes de dos escuelas primaria: una de nivel socioeconómico medio-alto el instituto Mexicano Madero Plantel Centro, la cual cuenta con un programa de animación a la lectura, y la Escuela Simón Bolívar que es una escuela pública de nivel socioeconómico medio bajo y que no cuenta con programa extra de animación lectora.

En síntesis, podemos considerar que esta investigación será un primer acercamiento al uso de este instrumento de evaluación de las narraciones infantiles que podría lanzar una serie de interrogantes y arrojan luz sobre algunos aspectos importantes de esta temática, como los que se presentan en los capítulos siguientes.

A partir de lo esbozado en párrafos anteriores sobre el desarrollo narrativo y su importancia como tipo textual y que es central para el desarrollo cognitivo y social del niño es que se genera la presente investigación.

Inicio presentando en el capítulo I los conocimientos que se constituyen en los antecedentes de la investigación, la relevancia de la misma, los objetivos

perseguidos y las preguntas generadoras del trabajo, así como conceptos básicos para la temática y explicaciones que nos ayudan a comprender la complejidad de la temática, así como investigaciones realizadas previamente por otros investigadores y que sirven de fundamentos para la actual.

Los aspectos metodológicos en las que se basan caracterizan a esta investigación se exponen en el capítulo II, el cual permite mostrar que el trabajo realizado respetó todos los requerimientos formales para lograr muchas de sus condiciones de validez de los datos.

Los resultados del trabajo que consistió en evaluaciones realizadas a dos grupos de investigación se presentan en el capítulo III, en el cual procuro explicar a detalle todos los hallazgos manifestados a partir de la aplicación del instrumento de recolección de datos, considerando realizar una exposición tanto cualitativa como cuantitativa hasta donde el tipo de datos lo permitió.

El capítulo IV está dedicado a establecer las conclusiones a las que se llegaron con los datos analizados.

La investigación completa se ofrece como un trabajo que seguramente dará respuesta a algunas interrogantes, pero que a su vez generará una serie de preguntas que será necesario resolver con otras investigaciones que le den la continuidad que la importancia de la temática requiere.

CAPÍTULO II
NARRACIÓN Y DESARROLLO DE LA
COMPETENCIA NARRATIVA

CAPÍTULO II

NARRACIÓN Y DESARROLLO DE LA COMPETENCIA NARRATIVA

El proceso de narrar involucra comportamientos tales como contar un cuento, leer una historia, relatar un suceso acontecido a sí mismo o a otros, representar una obra, entre otros; sin embargo, el comportamiento de elaborar una narración involucra procesos psicológicos, lingüísticos y socioculturales que se adquieren y desarrollan de maneras tan complejas como el lenguaje mismo en el niño.

La narración es, sin duda, una de las herramientas que utilizamos para organizar las experiencias o los conocimientos elaborados, que nos permite crear una concordancia entre los acontecimientos o conocimientos, esto es, encontrarle o adjudicarle relaciones de causa-efecto o de heterogeneidad a lo sucedido, vivido o conocido. Desde la perspectiva de Ricoeur (1995) “la narratividad determina, articula y clarifica la experiencia temporal”, lo que nos pone en la posibilidad de organizar la experiencia en un discurso que enlaza los acontecimientos y determina relaciones entre ellos.

La narración es una función comunicativa que permite recontar un evento o suceso de una persona a otra, es utilizada con bastante frecuencia en la vida cotidiana y al recurrir a ésta los participantes sabemos de antemano que se trata de un tipo específico de discurso, que resulta interesante si consideramos que es fruto de una convención social del lenguaje que de alguna forma empezamos a conocer y desarrollar a muy temprana edad.

Lo abordado anteriormente le resulta relevante a la psicolingüística, dado que elaborar y comprender una narración involucra condiciones cognitivas, normas y estrategias lingüísticas que una persona hablante utiliza y que estas han

sido logradas a través de procesos de adquisición y desarrollo de un sujeto que se involucra en un contexto de hablantes de una lengua.

Desde varias disciplinas como la teoría literaria, la retórica, la antropología, la lingüística y la psicología se ha tratado el asunto de qué es una narración, y cada una nos aporta perspectivas diferentes, sin embargo se hace necesario, para los intereses de esta investigación, utilizar una perspectiva que nos sirva de contexto para la comprensión de la narrativa en el desarrollo del lenguaje de los niños.

Según Brewer (1980) “la narración es un discurso que trata de incorporar lingüísticamente una serie de acontecimientos ocurridos en el tiempo... (y que tienen) una coherencia causal o temática”; así tendríamos que lo que caracteriza a una narración solo es la coherencia o relación de causalidad o tema; sin embargo para los intereses de la investigación se hace necesario comprender desde una perspectiva discursiva y textual lo que constituye y caracteriza una narración. Para ello retomaremos la perspectiva textual de Teun van Dijk.

Según este autor, la ciencia del texto nos permite tener una visión interdisciplinaria de las propiedades y características de las estructuras lingüísticas utilizadas y sus funciones; siguiendo esta línea conceptual reconocemos que los usuarios de una lengua en su expresión hacemos conexiones entre proposiciones, que entre ellas existen relaciones de coherencia por identidad, por utilizar el mismo referente, por similitud, sucesión o accesibilidad; lo anterior nos pone en la condición de aceptar que estas relaciones construyen algo más amplio que una proposición: un texto, en el cual se construye una serie de relaciones como en las proposiciones que lo constituyen como una estructura, llamadas por van Dijk

macro estructuras del texto por ser más globales; estas macro estructuras cumplen o deben cumplir las condiciones de conexión y coherencia.

Por ello Van Dijk (2001) ubica a la narración como una superestructura, a las cuales define como estructuras globales especiales que se componen de categorías y tienen posibilidades de combinaciones basadas en reglas convencionales, además considera que estas tienen un carácter convencional dado que la mayoría de los hablantes de una comunidad lingüística las conoce o reconoce. Estas superestructuras no se definen únicamente por los elementos que poseen, sino también por las funciones que ejercen en los contextos comunicativos.

Desde esta perspectiva podemos definir a la narración como “***una superestructura discursiva que incorpora una serie de acontecimientos ocurridos en el tiempo enlazados por una coherencia causal o temática que establecen una serie de relaciones y combinaciones basadas en reglas convencionales, definidas así mismo por las funciones que ejercen en los contextos comunicativos***”. (Carmona, M. Iliana.2014)

2.1 Características de la narración

Atendiendo a la definición elaborada previamente tendríamos que dentro de este concepto caben varios tipos de narraciones, tales como: el cuento, la fábula, la novela, la biografía, la leyenda, el relato, entre algunos más, y que estas narraciones pueden ser escritas u orales; sin embargo, es pertinente mencionar que todos estos tipos y estilos narrativos guardan entre sí características que nos permiten reconocerlos como una narración; también es necesario aclarar que no es sinónimo narración de cuento, que será el tipo de narración del que se hará uso en esta investigación.

Siguiendo la perspectiva de la ciencia del texto podríamos decir que las características comunes a una macroestructura narrativa son:

- Este tipo de texto se refiere ante todo a acciones de personas o personajes, a los cuales les adjudica el autor una serie de comportamientos o acciones que se van enlazando con otros y forman relaciones de causa-efecto.
- Los personajes interactúan socialmente y pueden tener una visión interna.
- La acción o suceso debe ser interesante, esto es, que narre un suceso que sobresalga de la norma, las expectativas o las costumbres, todo ello ubicándonos en cada contexto.
- El texto narrativo articula tres aspectos: las acciones narradas, el discurso utilizado y la situación o acto narrativo (Genette, 1972).
- Los sucesos narrados pueden constituirse en un conflicto o problema, que apunta a ser resuelto por los personajes.

Como podemos ver, las narraciones manifiestan características propias que nos permiten reconocerlas de entre otros tipos de estructuras; además, con esta caracterización podemos avanzar hacia otro aspecto que es necesario abordar en este capítulo.

2.2 Estructura o elementos de la narración

Retomando las características de la narración podemos deducir los elementos que posee una estructura de este tipo;

- Si consideramos que una de sus características es que posee acciones de personas o personajes y que estos deben ser interesantes podemos suponer que tiene una *complicación* que puede no estar elaborada directamente por las personas, pero que las involucra o implica por su reacción a esta complicación. Dicha reacción puede ser un comportamiento o acción que intente buscar o lograr una *resolución*, y así reconocemos otro elemento; considerando las categorías complicación y resolución, van Dijk (2001) nos propone conformar lo que él llama *suceso*, dado que si unimos un problema con su posible o real solución podríamos tener ya conformado un núcleo en el cual podemos encontrar ya una secuencia de acciones.
- Un segundo elemento de la narración lo conforma el marco, éste es una especificación de los lugares y las circunstancias en que se presentan los sucesos, lo cual nos permite ubicarnos en el tiempo, el lugar y la situación en que los personajes están interactuando; a la unión del marco con el suceso van Dijk (2001) lo denomina *episodio*, que en un texto narrativo podemos encontrar uno varios de estos, y que pueden estarse desarrollando en diferentes lugares que el marco se encargará de explicitarnos.
- La *trama* es el tercer elemento de una estructura narrativa y está conformada por los episodios narrados, que casi siempre tienen un enlace entre ellos, estos enlaces pueden estar implícitos en toda la trama.

- La cuarta categoría o elemento la representa la *evaluación*, que se refiere a la estrategia que manifiesta el narrador a través de su aportación como reacción mental u opinión, van Dijk (2001) no considera que ésta sea propiamente un elemento de la narración, sino que más bien es una reacción del autor hacia la narración que elabora.
- La moraleja es el quinto elemento de la estructura narrativa, este se caracteriza por ser un anuncio o epílogo que se refieren a las acciones futuras del narrador y/o de los personajes, así como una recomendación al lector u oyente de lo que debe hacer si se le presenta la situación narrada.

Los elementos analizados anteriormente nos permite tener una noción más clara de lo que es una narración, sin embargo, es necesario aclarar que dichos elementos pueden presentarse explícitamente o estar implícitos en algunos casos, dependiendo de los intereses de quien elabora la narración o de los conocimientos que el oyente o lector puedan tener previamente acerca de estos elementos.

2.3 Los estudios sobre narración infantil

Como se había mencionado anteriormente, los niños como aprendices de una lengua a temprana edad empiezan a identificar o reconocer lo que es una estructura narrativa, principalmente aquellas del tipo cuento, por lo que se hace interesante a la psicolingüística conocer los procesos por los cuales un niño llega a estos conocimientos, qué elementos le resultan más distintivos, cuáles de los elementos llega a utilizar primero, en qué momento el niño se hace capaz de elaborar una narración, entre otros muchos aspectos de interés. Pretendiendo resolver las anteriores interrogantes muchos investigadores se han dado a la tarea

de trabajar en la búsqueda de respuestas a través de estudios que involucran niños y adultos en diferentes circunstancias trabajando con narraciones, a través de su lectura, su comprensión o su elaboración. Resultan sobresalientes los trabajos de Bartlett (1932), Labov y Waletzky (1967), Mandler y Johnson (1977), Thorndyke (1977), Rumelhart (1975, 1978), Stein y Glenn (1979), Just y Carpenter (1987), Slobin y Berman (1994); estos autores proponen modelos que permiten analizar la estructura narrativa y la comprensión y recuerdo que tienen los sujetos de éstas estructuras, a estos trabajos se le denominan esquemas y gramáticas de los cuentos.

Según Gárate (1994) las gramáticas hacen referencia primordial y directamente a la estructura de los cuentos, mientras que los esquemas se refieren al conocimiento que tienen los sujetos de estas estructuras. Cada propuesta de gramática propone una serie de reglas y elementos que tiene la estructura narrativa, con variaciones entre una propuesta y otra; los esquemas hacen referencia a los conocimientos que las personas utilizan tanto para reconocer, comprender y elaborar un cuento; ambos elementos resultan necesarios para abordar el estudio del desarrollo narrativo. Además de estas perspectivas surgieron una serie de investigaciones que se enfocaron a relacionar la estructura textual con las habilidades de los sujetos para comprender y crear narraciones, otras más que abordaron la cuestión de la universalidad o especificidad cultural de los esquemas narrativos; otra línea más fue el aspecto evolutivo de la comprensión y elaboración de cuentos tomando como base las gramáticas para detectar las edades de aparición de los esquemas, las diferencias tanto cuantitativas como cualitativas de estas habilidades y las diferencias evolutivas para detectar estructuras no convencionales.

Una línea de trabajo de ésta área, muy interesante por la amplitud y la cantidad de seguidores del estudio, son los trabajos realizados por Dan Slobin y

Ruth Berman. Estos investigadores utilizaron un material de Mayer (1969) denominado en inglés: *Frog, where are you?*, un libro en imágenes, sin texto acompañante, que “cuenta” la historia de un niño que luego de encontrar una rana en el bosque y adoptarla como mascota la pierde y sale en su búsqueda sufriendo una serie de peripecias antes de posiblemente volver a encontrarla. Lo que hicieron los investigadores fue solicitar, a partir de las imágenes que ofrece el cuento sin texto, una narración de lo que éste presenta. Lo realizaron con niños preescolares, escolares y adultos, en varios idiomas. Lo que pretendían estudiar es el desarrollo de la capacidad para describir situaciones, así como la manera en que los sujetos van conectando eventos y construyen una estructura sintácticamente coherente que se reconoce como una narración. De todos los datos recabados el análisis se basó en tres temas:

1. la filtración de experiencias de los hablantes a través del lenguaje para manifestar los propósitos de los hablantes.
2. las maneras en cómo los hablantes organizamos jerárquicamente una construcción, en este caso narrativa.
3. la cognición y el desarrollo psicolingüístico de los dos procesos anteriores, pues los niños más pequeños manifiestan diferencias cognitivas, comunicativas y lingüísticas.

A partir del análisis de estos tres temas guías y de las comparaciones translingüísticas, pudieron documentar patrones de desarrollo común en las diferentes lenguas, así como una descripción de la interacción entre cognición, comunicación y sistemas lingüísticos.

Otro aspecto importante en el estudio del desarrollo narrativo fue encontrado por Labov (Labov y Waletzky, 1967, Labov, 1983) acerca de la evaluación narrativa y su relevancia en el desarrollo. Esta autor toma como corpus de análisis narrativas orales, a las que considera que subyacen unidades estructurales invariantes y a partir de ellas concluye que las narraciones tienen dos funciones: la interpersonal y la de evaluación; la primera tiene que ver con la presentación de los hechos organizados temporalmente y la segunda con el establecimiento de la importancia de la narración y las motivaciones para contarla. Esta función de evaluación es aplicable a cualquier narración elaborada, por cualquier sujeto, ya que cuando se va a introducir una narración en una conversación el hablante debe justificar porque cuenta ese acontecimiento y como se relaciona con el curso de la conversación, y cuando se lee o escribe una narración, se expresan las motivaciones de la narración a partir de que expresan los motivos de los personajes.

El trabajo de Labov (1967) sobre evaluación sirvió de base para los estudios posteriores de otros investigadores como Bamberg y Damrad-Frye (1972), por ejemplo, quienes identificaron las categorías lexicales de los comentarios evaluativos. Estos investigadores determinaron que las funciones evaluativas de un texto eran funciones cognitivas y textualmente avanzadas, que permitían al narrador posicionarse frente a sus interlocutores, recalcando y resaltando su posicionamiento frente a ellos y con respecto a los eventos que se estaban relatando. Por estos motivos, las funciones evaluativas permitían determinar el grado de desarrollo de los narradores.

En el periodo de la década de los sesentas en que surgen estos estudios surgieron otros análisis lingüísticos, pero la importancia de estos radica en “la capacidad de reorganizar el pensamiento de las personas acerca de la naturaleza del lenguaje, en la atención que ponen en la estructura y las propiedades formales

del mismo” (Snow e Imbens-Bailey, 1997: 197)*. Labov y Waletzky aportaron a la psicolingüística una perspectiva de las etapas del desarrollo de la capacidad para producir narrativas y las habilidades que se van requiriendo en ese desarrollo (ibídem). Hoff-Ginsberg (1997), considera que Labov y Waletzky aportaron una comprensión acerca de cómo las personas recapitulan la experiencia pasada en secuencias verbales de cláusulas de eventos, lo cual muestra las líneas de continuidad entre las historias y lo que las personas preservan de alguna manera acorde a su cultura.

Ruth Berman en el artículo Narrative theory and narrative development, haciendo referencia a los trabajos de Labov y Waletzky, propone un análisis tripartita de los textos narrativos: a) cláusulas narrativas, b) elementos evaluativos, c) elementos informativos. Las cuales han servido de guía para estudios en varias lenguas y con diferentes grupos de edad.

2.4 Competencia narrativa

El desarrollo del lenguaje es un aspecto de gran importancia entre los estudios psicolingüísticos, ya que provee información acerca de lo que un sujeto realiza para apropiarse de su lengua materna. Las perspectivas para estudiar este proceso han sido muy diversas, pero todas ellas han proporcionado datos que en su momento han sido útiles para comprender al lenguaje, que es una herramienta cognoscitiva que hace del humano un ser diferente, así como lo posibilita a realizar gran cantidad de actividades simbólicas y de representación.

* la traducción es nuestra

Una de las perspectivas interesadas en este proceso es la lingüística social, la cual habla del desarrollo de una competencia comunicativa; Gumperz y Hymes (citado por Lomas, Osoro y Tusón.1993: 38) inician los trabajos en la utilización y explicación de este término y la conceptualizan así: “es aquello que un hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente significantes.”

Partiendo de este concepto de competencia, nos ubicamos en el campo de una lingüística que considera los hechos lingüísticos indisolubles de su situación o ubicación en contextos socioculturales. Desarrollar la competencia comunicativa va más allá de aprender una lengua, si por aprender una lengua se considera aprender el sistema gramatical. Lomas, Osoro y Tusón (1993) nos dicen que para Hymes, desarrollar competencia comunicativa implica no sólo conocimiento del código sino también de las reglas pragmáticas y sociales para su utilización en diversos ámbitos de actividad de la vida cotidiana.

El concepto de competencia comunicativa nos remite a las ideas de Chomsky (1965) quien distingue entre competencia lingüística y actuación lingüística. Desde la perspectiva innatista, la competencia se refiere a un conocimiento que desarrolla el hablante/oyente ideal que le permite reconocer y producir una infinita cantidad de oraciones a partir de un número finito de unidades y reglas en una comunidad homogénea; la actuación lingüística se refiere a la capacidad que el hablante/oyente ideal desarrolla para hacer uso de la gramática en situaciones concretas. Estos conceptos elaborados por Chomsky tuvieron consecuencias muy positivas, sin embargo, apartaron un poco a la psicolingüística de la consideración del lenguaje como medio de comunicación, ya que no tomaba en cuenta la intención y la comprensión de los hablantes, el significado de lo que dicen y la situación en la que hablan, es decir, el aspecto funcional del lenguaje.

Posteriormente el concepto de competencia fue retomado y ampliado por los sociolingüistas Gumperz y Hymes en su trabajo de 1972 “la etnografía de la comunicación” y lo reformulan más específicamente como Competencia Comunicativa, con la orientación de que los hablantes son miembros de una comunidad que tienen funciones sociales y se autoidentifican a través del lenguaje que utilizan. Esto implica que el lenguaje es un sistema de respuestas convencionales y es, inherentemente, social; esta definición, sin dejar de lado sus aspectos formales, pone más énfasis en sus propiedades funcionales.

Para lograr la competencia comunicativa se desarrollan diversas habilidades que podríamos ubicar como aspectos sintácticos, semánticos y pragmáticos, los cuales son aprendidos en las relaciones que el niño establece con los adultos y otros niños más capacitados. Entre las habilidades sintácticas que el niño desarrolla están las estructuras que se usan para emitir oraciones, los aspectos semánticos proporcionan datos de los sentidos y significados de las palabras usadas en una lengua y dentro de un contexto sociocultural, y los aspectos pragmáticos nos ubican en la manera socialmente adecuada de usar los términos y a reconocer las diferencias contextuales y las normas prevalecientes en dichos contextos. Las tres facetas constituyen los conocimientos que el sujeto requiere para desempeñarse en su contexto y son aprendidas y elaboradas de manera interdependiente. El desarrollo de la competencia comunicativa es un proceso evolutivo, es decir, que se desarrolla a lo largo del tiempo, así el sujeto va construyendo sobre las respuestas que ya posee otras más complejas y adecuadas hasta alcanzar un dominio aceptable del sistema lingüístico. Para ello, el sujeto en su desarrollo debe verse involucrado activamente en interacciones que le permitan tener las experiencias que le proporcionen los conocimientos, interacciones en las cuales aplique lo conocido y exponerse a contextos nuevos y desconocidos donde pueda aplicar lo conocido.

En párrafos anteriores ya se exponía lo que en este trabajo se va a considerar como narración, ahora se va a retomar dicho concepto y el de competencia comunicativa para formular el de competencia narrativa, que es de especial interés en esta investigación. Partiendo de esas dos conceptualizaciones consideraremos que la competencia narrativa es: *“aquello que un hablante necesita saber para identificar y organizar una narración y comunicarla a otros de manera eficaz en contextos culturalmente significantes”* (Carmona, m. Iliana.2014); lo que implica que se desarrolla una idea o concepto de lo que debe ser y como debe estar organizada o estructurada una narración.

Así como el sujeto desarrolla la competencia comunicativa sobre la base de diferentes tipos de conocimientos, también para desarrollar la competencia narrativa requiere de diversos conocimientos que van desde las expresiones no lingüísticas hasta el reconocimiento de una estructura implícita en una narración, pasando por los aspectos sintácticos, semánticos y pragmáticos. Todos los niños terminan siendo capaces de entender y construir las estructuras de una lengua, si es que no presentan alguna discapacidad que se lo impida, lo que nos indica que está procesando el habla a la que está expuesto y la induce a partir de una estructura latente, esta estructura latente de reglas es tan general que un niño puede ir infiriendo sus implicaciones a lo largo de toda su vida, lo anterior es un conocimiento tanto semántico como sintáctico.

Según Brown (1981) se puede considerar la producción de una construcción por parte del niño, junto con la evidencia de que él entiende la construcción cuando otros la usan, como signos de que él posee el conocimiento gramatical formalmente representado por la derivación de esa construcción en la gramática adulta; lo que el autor pretende sugerir es que cuando la ejecución de una estructura logra un nivel de ejecución cercano al del adulto, la ejecución puede tomarse como signo de adquisición del conocimiento.

2.5 Importancia de la narración

Desde la perspectiva de Bruner (1990) la narración constituye una forma de pensamiento; para este autor existe una zona compartida que nos permite establecer el contacto con los demás y lograr referencias conjuntas; esta zona compartida nos permite conocer otras mentes y sus posibles mundos. Al producir una narración se recurre a la capacidad del lenguaje que Bruner denomina constitutividad con lo cual se refiere a que creamos realidades y formas especiales para que las palabras se correspondan con esas realidades. Afirma que es posible que "... la narración proporcione el lazo principal entre nuestro sentido del Yo y nuestro sentido de los otros en el mundo social que nos rodea..." (Bruner y Haste, 1990, p. 87). Así, es considerada la narración no solamente como una estructura textual, sino como un elemento comunicativo que nos habilita socialmente para la interacción con los demás, así como nos abre posibilidades de asimilarnos como un ser humano en participación con los otros; en esta perspectiva el sujeto en desarrollo tendrá, al mismo tiempo, que utilizar el discurso narrativo, ser partícipe de interacciones en las que también escuche este tipo de discurso en otras personas porque el desarrollo en general de su mente y en específico de esta herramienta es el reflejo de la historia cultural de su especie y es asistido desde el exterior por los otros participantes más avanzados en el desarrollo.

Dentro de la cultura han sido creados los elementos que resultan útiles para alguna actividad o para resolver un problema y son guardados y transmitidos a las generaciones posteriores, así estas generaciones nuevas reciben la herencia cultural que está compuesta de formas de comportamiento, procedimientos y habilidades amplificadoras (Bruner, 1987), estas últimas de especial importancia ya que colaboran en el desarrollo de las facultades mentales que se encuentran en un estado potencial y se desarrollan dependiendo de cómo una cultura contribuya a ello. Bruner (1987) considera que las habilidades amplificadoras son

de tres tipos: en primer lugar los amplificadores de la acción, como martillos, pinzas (lo que comúnmente conocemos como herramientas); en segundo lugar están los amplificadores de los sentidos que son las herramientas o procedimientos que nos permiten ampliar los sentidos naturales; en tercer lugar están los amplificadores de los procesos del pensamiento, a los cuales el mencionado autor considera como los más poderosos, ya que son modos de pensar que emplean el lenguaje y la formación de explicaciones y hasta tienen auxiliares automáticos (formatos, fórmulas) que extraen las consecuencias; dentro de éste último tipo de amplificadores podríamos ubicar las estructuras discursivas, en nuestro caso ubicamos la narración.

Considerando la perspectiva del desarrollo cognitivo de Bruner, tendríamos que tomar en cuenta que para que el niño realice una narración deberá dominar los dos aspectos de dicho desarrollo: conocimientos y habilidades, los conocimientos porque son los factores que le permitirán tener presente la estructura de la narración en las diferentes circunstancias, ya que estos permanecen más o menos invariables; las habilidades, porque éstas son las actividades en las que el niño podrá ejercitar sus conocimientos de la narración.

Siguiendo la línea explicativa de Bruner en su apartado referente a la instrucción, éste menciona que para que haya crecimiento intelectual deben darse dos formas de competencia: representación e integración. En el aspecto de la representación, a medida que los niños se desarrollan, deben adquirir medios para representar lo que ocurre regularmente en su ambiente, dicha representación puede ser enativa, icónica y simbólica; es en ésta última forma donde el lenguaje proporciona los medios para representar la experiencia y transformarla. En el aspecto de la integración, una vez que el niño es capaz de representar necesita aprender a trascender del momento y para ello puede desarrollar medios que unan el pasado con el presente y éste con el futuro, ya que en ausencia del objeto o la

situación concreta, el uso del lenguaje permite hacer operaciones y combinaciones con dichos objetos, así podemos considerar que la necesidad de integración estaría propiciando la construcción de un discurso de tipo narrativo donde se integran los datos del pasado, como antecedentes o exposición del marco en que se presentan los acontecimientos, del presente, enlazando las circunstancias actuales y del futuro y estableciendo una resolución o un posible desenlace del conflicto. Una relación del aspecto de representación y el desarrollo de una competencia narrativa se establece cuando al consolidar el modo de representación icónico el niño es capaz, a través de una serie de imágenes, representar secuencias de actos que pueden estar implicados en una actividad, pero que le permiten en un momento dado suponer o prever el paso siguiente de dicho procedimiento cuando éste ya es conocido, en el caso de la narración son capaces de suponer partes que son constantes en la estructura de ésta cuando le son mostradas a través de la lectura de cuentos que le hace un adulto; al llegar al nivel simbólico de representación la competencia narrativa del niño se ve ampliada ya que está posibilitado a hacer transformaciones de los acontecimientos y enlaces con el pasado, así como también haciendo uso de la imaginación, crear productos novedosos en cuanto a la parte de las posibles soluciones o desenlaces. Bruner (1987) considera que “es necesario proporcionar a los niños un ambiente intelectualmente abierto que le permita descubrir y cultivar esos medios de representación y de integración de la experiencia”, ya que no todo está dado por las características naturales del ser humano, se requiere de un contacto con los elementos que conforman la cultura para que el niño adquiera poco a poco libertad intelectual.

Por último, es importante mencionar que debido a lo atractivo del discurso narrativo para los niños éste ha sido extensamente utilizado para trabajar habilitación y rehabilitación de aspectos cognitivos y de lenguaje, con más frecuencia para los de lectura y escritura; en algunos su uso responde a que es una forma de lenguaje atractiva para los niños y se logra mantener su atención; en

otros casos, con un mayor conocimiento de la estructura narrativa y de su relación con procesos cognitivos, se usa intencionalmente para desarrollar estrategias de relación de información, de descubrimiento de datos específicos en el discurso e incluso para que asimile los elementos de la estructura narrativa, por considerarla de especial importancia para el contexto escolar.

A continuación se presenta un análisis de los factores cognitivos que se considera intervienen en la elaboración de una narración.

2.6 Procesos Cognitivos involucrados

Como hemos visto en el apartado anterior, son varios los aspectos comunicativos a los que el niño se enfrenta al escuchar, leer y elaborar una narración; sin embargo, nos resulta necesario comprender también los procesos cognitivos que están relacionados con las posibilidades de que el sujeto sea un usuario eficaz de una estructura narrativa; a continuación se abordará este aspecto.

La competencia narrativa, consideramos, está relacionada con ciertos procesos cognitivos, con los cuales es interdependiente, tales procesos son:

- Imaginación
- Atención
- Percepción
- Memoria
- Comprensión

Para poder explicar dicha relación ahora se presentarán estos procesos y se relacionaran con la creación y recreación de narraciones.

2.6.1 Imaginación

Según Vygotski (1996) todo el mundo de la cultura, a diferencia del mundo de la naturaleza, es producto de la imaginación y de la creación humana, coincide y cita a Ribeau, quien dijo que todo descubrimiento antes de realizarse en la práctica y consolidarse estuvo unido en la imaginación como una estructura erigida en la mente mediante nuevas combinaciones o correlaciones.

Desde la perspectiva de la psicología, la imaginación es una actividad creadora del cerebro humano basada en la combinación de las actividades de reproducir y crear. La actividad reproductora tiene su base en la memoria y su fundamento orgánico es la plasticidad del cerebro; la actividad creadora es la que nos permite crear imágenes nuevas o impresiones no vividas con anterioridad. De la combinación de estas dos actividades surgen los productos de la imaginación.

Esta actividad de imaginación tiene un proceso de desarrollo en el ser humano, ya que no surge repentinamente ni permanece estática a lo largo de toda la vida, avanza de formas simples a otras más complicadas, en cada escalón de su crecimiento adquiere su propia extensión y a cada periodo infantil corresponde su propia forma de creación. El comienzo del desarrollo de esta actividad lo encontramos en la percepción externa e interna que sirve de base a la experiencia. El segundo paso es la disociación, que consiste en “trocear” o separar en partes el complicado objeto o situación percibido, separando sus elementos por comparación con otras, ya sean similitudes o diferencias, así unas

se conservan en la memoria y otras se olvidan, logrando una extracción de rasgos; “pero las huellas de las impresiones externas no se amontonan inmóviles en nuestro cerebro como los objetos en el fondo de una cesta, sino que constituyen procesos que se mueven, cambian, viven, mueren y en este movimiento reside la garantía de sus cambios bajo la influencia de factores internos, deformándolos y reelaborándolos” (Vygotski L., 1996: p.32). El paso siguiente es la asociación, es decir, ahora se agrupan los elementos disociados y modificados, ésta puede tener lugar sobre bases distintas y adoptar formas diferentes que van desde la agrupación puramente subjetiva de imágenes hasta el ensamblaje objetivo científico. El último paso, y que finalmente da forma a lo imaginado, es cuando se realizan las combinaciones ya ajustadas y relacionadas con el sistema donde se necesita o se desean acomodar, que la mayor parte de las veces es un todo algo más complejo.

Continúa Vigotsky diciéndonos que, en la conducta humana la imaginación o fantasía tiene varias formas de relacionarse con la realidad. La primera de esas formas consiste en que toda “elucubración” inicia armándose con los elementos que por experiencia hemos tomado de la realidad previa que hemos tenido como experiencia, así si hemos escuchado historias o cuentos antes, nos servirán de elementos de construcción de nuevos cuentos, por ello resulta indispensable la exposición y participación en variadas experiencias con cuentos. La segunda forma de relación Vigotsky considera que se establece entre los elementos de la realidad y los de la imaginación, con los cuales se hacen combinaciones que ya no son idénticas a lo que sirvió de modelo para la creación y así somos capaces de tener experiencias ajenas, es decir, crear imágenes de hechos que han sido vividos por otras personas, lo anterior lo podemos considerar como un medio de ampliar la propia experiencia, este tipo de relación nos permite experimentar y sentir empatía al escuchar o leer las narraciones de otros. Para Vigotsky la tercera forma de relación es denominada de enlace emocional, ya “las imágenes de la fantasía prestan también lenguaje interior a nuestros sentimientos

seleccionando determinados elementos de la realidad y combinándolos en tal manera que responda a nuestro estado interior del ánimo y no a la lógica exterior de estas propias imágenes” (Vygotski, L., 1996: p.6), sobre esta misma cuestión, dice que ambas mantienen una relación de afectación mutua, y así toda la representación creadora encierra en sí elementos afectivos, que son vividos realmente por la persona que se expresa. Y por último, la relación entre imaginación y realidad, es lo que ha permitido generar, como especie, un sinnúmero de objetos de diversa índole, ya que una vez que se imaginan existe la posibilidad de convertirlos en realidad y adquieren existencia para los demás sujetos, que entran en relación con el nuevo objeto.

Este proceso cognitivo de la imaginación constituye un medio para ampliar la experiencia humana, ya que un sujeto, al ser capaz de imaginar lo que no ha podido ver, al concebir situaciones u objetos basándose en relatos y descripciones ajenas, le permite no encerrarse en el estrecho círculo de su propia experiencia, sino que puede alejarse mucho de sus límites asimilando las experiencias personales o sociales ajenas. Además, generalmente las creaciones humanas son materializadas posteriormente a la creación imaginaria, muchas veces instada a partir de la necesidad, el deseo o el anhelo.

Este proceso cognitivo es indispensable para la comprensión y creación de una narración, ya que se requiere activar la imaginación para ir reconstruyendo los hechos narrados; en algunos casos puede resultar que el sujeto no es capaz de comprender porque no puede imaginar o reconstruir los hechos, ya sea porque no formen parte de su memoria o conocimientos previos o porque sienta algún tipo de rechazo por esos recuerdos.

En general, se puede considerar que la participación del lector/receptor de un relato es imaginativa, ya que tiene que reconstruir, a veces el mundo ficcional, que se le representa u ofrece en el texto. Los niños al escuchar una narración que se inicia como “había una vez”, “erose una vez”, “en un lugar lejano”, entre otras, infieren que se trata de un relato que tiene propiedades especiales y que requieren de hacer adecuaciones a los patrones normales e imaginar en base a lo que el emisor propone.

2.6.2 Atención

Cuando en un momento al receptor afluyen una considerable cantidad de información la atención nos permite sincronizar nuestros procesos mentales con una fracción de ese flujo, alternativamente hacia los diversos aspectos del entorno y decidir cuáles son los pertinentes y requieren elaboración cognitiva.

La atención es un proceso cognitivo que tiene capacidad limitada, ya que no podemos realizar eficazmente dos tareas complejas al mismo tiempo, y cuando lo hacemos, nuestros recursos atencionales limitados deben distribuirse entre ellas, produciéndose interferencias y bajo rendimiento, aunque hay excepciones a esto.

Este proceso cognitivo está estrechamente relacionado con el proceso de percepción y el de memoria, el punto de convergencia se sitúa en los mecanismos a corto plazo o memoria activa, de la cual en algunos casos resulta indistinguible. Sin embargo, es innegable el hecho de que hay tareas en la vida cotidiana que pueden ser rutinarias y no requieren de la atención, pero hay otras que exigen de toda la atención, esfuerzo y toma de decisiones.

En una narración se requiere de crear el contexto con el cual se debe interpretar el todo, por ello es necesario que quien narre llame la atención o la focalice en una serie de datos que forman el contexto de ese relato. Cuando el mismo receptor se acerca a la narración es muy probable que enfoque su atención hacia ésta sin muchos problemas, sin embargo, es que el que narra el que requiere ser escuchado necesita realizar algunas tácticas para atraer la atención del receptor o receptores, tales tácticas podrían ser las siguientes: ¿Qué crees que me pasó?, te cuento lo que hice, ¿cómo ves lo que me sucedió?, entre otras.

En algunos casos lo enunciado en una narración puede ser ambiguo, pero lo que importa es la intención del que narra, para lo cual el receptor tiene que localizar el referente que el primero le indica, con esto se hace uso de la referencia del hablante para que el receptor ponga atención y/o identifique lo que el emisor le refiere.

2.6.3 Percepción

Este proceso es el resultado de varias fases, algunas de ellas tan complejas que escapan a nuestra conciencia por la rapidez con que se presentan estas o por la familiaridad de realizarlas; tras muchos años de estudios de diversos autores y partiendo de una perspectiva psicofísica, se han reconocido las siguientes fases en este proceso:

- Estímulo distal: este es el estímulo en el medio, fuera de nosotros, que nos permite especificar sus características físicas.

- Estímulo proximal: es el que estimula los receptores visuales, creando una imagen del estímulo distal en los receptores alineados en el fondo de los

ojos del observador, pero esta imagen es solo el comienzo ya que solo contiene información de apenas una parte del estímulo distal.

- Transducción: se refiere a la transformación de la energía del ambiente en señales eléctricas que se realiza en los miles de receptores visuales.

- Procesamiento neuronal: las señales eléctricas mencionadas en la fase anterior generan señales nuevas en las neuronas, las cuales tienden una serie de vías conectadas, por las cuales se transmiten las señales eléctricas, primero del ojo al cerebro y luego dentro del propio cerebro.

- Percepción: en esta etapa, la información que tenemos acerca del estímulo distal y que fluyen por las vías nerviosas del cerebro se transforman en la percepción que tenemos del objeto.

- Reconocimiento: es nuestra capacidad de situar los objetos en categorías que les confieren un significado.

- Acción: es la reacción que tenemos al reconocimiento que hicimos previamente, este se considera un resultado importante del proceso por su valor para la sobrevivencia.

La percepción se considera un proceso dinámico y en continuo cambio, más de tipo cíclico que lineal. Sin embargo, esta explicación de tipo fisiológica no resulta suficiente para entender todo lo que incluye este proceso; por lo anterior abordaremos la psicología de la Gestalt como una teoría complementaria a la propuesta anterior.

En las primeras décadas del siglo XX predominaba la postura estructuralista como explicación de la percepción, pero alrededor de 1912 Wertheimer y un grupo de investigadores rechazaron las explicaciones estructuralistas y postularon el concepto de “el todo es diferente a la suma de sus partes”, que explica que nuestra percepción de una parte del estímulo depende de la presencia de las otras. Pero para ellos este principio no resultaba suficiente, ya que su interés iba más hacia la organización perceptual, es decir, cómo dividimos el mundo en objetos independientes, de tal forma que llegaron a formular las leyes de la organización perceptual, que especifican cómo organizamos las partes pequeñas en todos, y son las siguientes:

Pragnanz: o ley de la buena figura, afirma que todo conjunto de estímulos se percibe de forma tal que la estructura que genera es la más simple; así es posible que al escuchar o leer una serie de datos el receptor los organice como una narración o cuento, que sería la forma más simple de decir de qué se trata lo que acaba de recibir o escuchar.

Semejanza: las cosas similares parecen estar agrupadas, así agrupamos por semejanza de claridad, matiz, tamaño u orientación; es decir, los elementos que se reciben en un lapso como continuidad unos de otros los designamos como pertenecientes a un conjunto más amplio al que podemos denominar con un nombre específico.

Buena continuación: esta ley afirma que los puntos que al unirse dan por resultado rectas o curvas suaves parecen pertenecer al mismo conjunto y las líneas tienden a verse de manera tal que parecen seguir el camino más homogéneo; esta principio nos pone en posibilidad de unir o relacionar las

circunstancias que suceden en una narración aunque los lugares donde se desarrollan las acciones cambien.

Proximidad o cercanía: las cosas que se encuentran próximas parecen agrupadas, este principio podríamos considerar que complementa, para el caso de la narración, la situación anterior.

Vinculación: las cosas que tienen una unión física se perciben como unidad, esta ley es originada por Irving Rock y Stephen Palmer en 1990, 70 años después de las anteriores leyes, así una serie de sucesos unidos por la coherencia de un texto, dada ésta por los elementos lingüísticos, nos ayuda a percibir que una serie de sucesos conforman una estructura narrativa.

Destino común: esta ley afirma que las cosas que se mueven en el mismo sentido parecen estar agrupadas; así los personajes y los sucesos se mueven hacia un destino común que sería la solución o desenlace de uno o más problemáticas expuestas en un cuento.

Significación o familiaridad: las cosas tienden más a formar grupos si éstos parecen familiares o significativos; esta familiaridad se adquiere, en el caso de las estructuras narrativas, a través del contacto del niño con la lectura o recepción de cuentos que los adultos o cuidadores nos encargamos que tengan.

Otro principio importante que está relacionado con la organización perceptual es el de Figura y Fondo, que nos explica cómo organizamos todos los

elementos de una escena en la que realizamos algunos elementos que nos dan la figura y otros pasan a formar parte de lo que se considera el fondo o los elementos menos relevantes. Este principio les resultaba de especial importancia a los psicólogos de la *gestalt*, quienes se preocuparon por explicar cómo realizamos esta determinación, a partir de este interés elaboran las propiedades de figura y fondo, que se enuncian a continuación:

- La figura es más reconocible y se recuerda mejor que el fondo.
- La figura parece estar delante del fondo.
- El fondo se ve como una materia sin forma y parece extenderse tras la figura
- Los contornos que separan una de otro parecen pertenecer a la figura

Atendiendo a los principios de figura y fondo explicados, entonces tendríamos que considerar que al escuchar o leer una narración se consideran los elementos de esta unos como figura y otros como fondo, tal sería el caso de que los datos como a quién le pasa qué y en qué lugar y cómo le van sucediendo las situaciones serían la figura que se resalta y quedaría como fondo la organización de todos los datos o estructura de la narración, sin embargo, dicha organización en figura y fondo no le resta importancia al segundo, ya que si preguntamos acerca del tipo de estructura de la que se trata, una persona puede aclarar sin dudar lo cual nos informa que perceptualmente el fondo también nos sirve para organizar la información de manera más general.

Como teoría, la Gestalt ha sido criticada por algunos autores que consideran que solo expone lo obvio de la percepción, sin embargo, las leyes expuestas por esta teoría han servido ampliamente para comprender qué es lo que hacemos las personas ante la situación de sobrecarga de estímulos.

2.6.4 Memoria

Prácticamente en todos los procesos mentales utilizamos en alguna medida información antigua fruto de nuestra experiencia pasada, y por tanto se requiere la mediación de los sistemas de memoria en los que dicha información se almacena y recupera.

Desde la perspectiva cognitiva la memoria no sólo es una destreza mental que nos permite recordar, sino es un sistema multidimensional que abarca una serie de estructuras y procesos con propiedades diferenciadas; desde esta perspectiva encontramos *Estructuras de la memoria*, que se refiere al tipo de información que almacenamos, la capacidad de almacenamiento, la persistencia temporal de la información y el formato simbólico de la información; así tenemos memoria de corto plazo, de largo plazo y sensorial. También encontramos *Procesos de memoria*, que se refieren a la sucesión de operaciones o procesos diferenciados que se siguen para guardar la información, tales serían: codificación, almacenamiento, retención y recuperación de la información. Por último, tenemos las Representaciones de la memoria, su énfasis está en la estructura de la información que es procesada por la memoria, es decir, el formato de las representaciones mentales.

El flujo de información procesada, desde esta perspectiva, seguiría este curso: el input se registra en la memoria sensorial visual y auditiva durante unas fracciones de segundo antes de desvanecerse totalmente; después la información se codifica y almacena temporalmente en la memoria a corto plazo, donde sólo se puede retener un número limitado de unidades de información y durante periodos de unos cuantos segundos, aquí la información está en representaciones visuales; posteriormente la información se trasvasa a un dispositivo de capacidad y persistencia ilimitadas, que es la memoria a largo plazo, ahí permanece desactivada y sólo se activa eventualmente en función de las demandas de una tarea o situación determinadas.

Bruner (2001) llevó a cabo una serie de experimentos sobre la retención en la memoria y concluyó que hay retención decreciente máxima cuando es el propio sujeto quien suministra los mediadores de aprendizaje y mínima cuando se suministran dichos mediadores por parte de otras personas, es decir, es más eficiente la retención cuando otra u otras personas nos suministran la información con una serie de procesos intencionales de que los aprendamos.

La utilidad de la memoria en la vida cotidiana es muy constante, así como lo es para actividades menos cotidianas, como lo sería organización y uso de narraciones; para este efecto en primer término es utilizada para memorizar la estructura detectada, lo cual permite en otras circunstancias identificarla como tal; también se requiere para comprender cada narración pues se trata de un proceso constructivo en el que se entremezclan las propiedades del material de la narración y el conocimiento convencional del mundo; además, durante la lectura o recepción del relato se requiere ir memorizando algunas cosas, necesarias para lograr la comprensión global, por ejemplo los nombre de los personajes, los lugares en los que se desarrolla la acción, los desplazamientos, los hechos, entre otras cuestiones.

2.6.5 Comprensión

La comprensión es un proceso que va más allá de ubicar ideas principales y/o secundarias en un texto o discurso, sino entender la relación que esto tiene con una problemática más amplia y que puede estar fuera del texto y relacionada con un problema de una disciplina o con la vida cotidiana.

Este proceso cognitivo tiene que ver con la interpretación del texto o discurso, con los procesos de análisis y síntesis, con las relaciones establecidas entre los datos nuevos y los que ya se poseían, con la habilidad de generar ideas nuevas a partir de lo que se lee o escucha, entre otras cosas.

La comprensión como proceso psicológico ha sido definida como “un proceso constructivo, en el que la información de un estímulo o evento se empareja con otra información existente en la memoria del sujeto” (De Vega, 1984:p.562). Johnson (1991) en su libro “El cuerpo en la mente” manifiesta que la teoría del significado es la teoría de la comprensión ya que para captar un significado implica que hayamos comprendido dicho significado y comprendemos en base a las estructuras de nuestra imaginación corporizada, con lo cual nosotros podemos tener un mundo; dichas estructuras son dinámicas e interactivas, es decir, no son estables, ni mantienen una relación unidireccional oración-realidad objetiva, sino que se va dando la comprensión dependiendo de los acontecimientos, aun cuando nos parece que hay estructuras que están dadas sólo por la constancia de su uso y porque es nuestra manera de estar en el mundo.

De tal manera que Johnson (1991) agrega que la comprensión no sólo abarca proposiciones, sino esquemas de imagen y sus proyecciones metafóricas que son compartidas, comunes y objetivas; un esquema de imagen es “un patrón recurrente, una forma y una regularidad en o de esas actividades de ordenamiento en curso” (Johnson, 1991, p.85). Los esquemas son dinámicos porque son estructuras de nuestra actividad con la que organizamos la experiencia de tal forma que la podamos comprender y porque son flexibles en cuanto a la cantidad de datos que pueden incorporar. Los esquemas son diversos, como los orientacionales, los de contención, los de espacialidad, entre otros; pero todos son fluidos y pueden modificarse según el contexto. Entendido este concepto, podríamos considerar que al ponernos en contacto con las narraciones vamos conformando en esquema de ésta que nos permite organizar esa experiencia y comprenderla, así como también se irá modificando conforme agregamos datos de lo que convencionalmente debe tener una estructura narrativa y de las variaciones que se encuentren de ésta. De acuerdo con esta postura teórica la comprensión sería como un proceso de comprobación de hipótesis, en el que los lectores generamos hipótesis o esquemas que evaluamos por contraste con las oraciones que el autor nos presenta hasta que logramos una interpretación consistente. Los esquemas se activan al realizar cualquier actividad para poder hacer inferencias y conexiones que nos permitan llegar a la comprensión. Así, podríamos considerar que los esquemas nos permiten lograr la comprensión, pero también nos la limitan, ya que brindan una gama de modelos posibles de comprensión y razonamiento y eso le daría al esquema rigidez y poca flexibilidad.

Vega (1986) considera que otra perspectiva teórica acerca de éste proceso cognitivo la representan el psicólogo Kintsch y el lingüista van Dijk; desde esta perspectiva el lector/receptor de un texto parte de hacerse una representación del significado de éste mediante la construcción de una microestructura, que es un conjunto de proposiciones que se maneja con un predicado y uno o más argumentos que están conectados entre sí mediante la repetición de argumentos

o solapamiento; a partir de esta microestructura el sujeto construye la macroestructura que es la representación semántica del significado global del texto. Así tendríamos que los lectores/receptores recurren a su conocimiento sobre la organización de un texto y utilizan las señales incluidas en éste como los títulos, las frases temáticas, los marcadores retóricos y los propios resúmenes que a veces el escritor incluye en el texto. Al hacer todo eso el lector/receptor está haciendo uso de estrategias o macro estrategias, desde esta perspectiva, ya que aplica de manera flexible reglas que le permiten reducir y organizar la información del texto desde la microestructura a una perspectiva más global. Este modelo explicativo considera que el sujeto tiene un papel activo en la comprensión ya que éste va realizando una construcción secuencial mediante ciclos en la que se incluyen los conocimientos e inferencias del sujeto; además éste va seleccionando proposiciones y guardándolas en la memoria a corto plazo, aquí varía no sólo la cantidad sino la calidad de lo almacenado, ya que todas las proposiciones han de servir para obtener la macroestructura del texto, el hacer uso de estas estrategias y realizar todo este procesamiento de información implica que el lector/receptor es capaz de hacer una representación coherente y completa del texto, pero esto no es algo dado en los sujetos, sino que se va desarrollando y aprendiendo conforme nos acercamos a los textos y hacemos uso de ellos, sin embargo existe también la posibilidad de que dichas estrategias sean enseñadas explícitamente para ser usadas para la comprensión.

La comprensión, además , está relacionada con el aspecto semántico de un texto, específicamente con la coherencia semántica que está constituida por la coherencia lineal y la coherencia global; así cuando un sujeto se enfrenta a un discurso narrativo tratará de relacionar las proposiciones coherentes presentadas por el autor con los esquemas de imagen y los marcos de conocimiento que tiene elaborados para encontrarle también una coherencia con ellos, de tal manera que lo leído o escuchado se integre a los esquemas y marcos para ampliarlos o modificarlos o bien encontrarles una aplicación.

Como los esquemas determinan nuestra comprensión del mundo se nos hacen necesarios para la comprensión de la narración permitiéndonos que le encontremos sentido a la experiencia narrativa y que se tenga la percepción de que son racionales y plausibles los acontecimientos del discurso narrativo; así, los sujetos realizan un proceso reconstructivo de toda la narración para lograr la comprensión, en dicha reconstrucción interviene el texto y los esquemas cognitivos y marcos de conocimiento.

Los marcos de conocimiento y los esquemas tienen varias funciones: integran el texto dándole la unidad requerida de significado superior, así un relato se nos hace comprensible porque las acciones las podemos acomodar en un conocimiento convencional o esquemático, por ejemplo nuestro conocimiento acerca de las hadas, los duendes, los animales o de lo que es una aventura. Además nos permiten realizar inferencias y predicciones ante las situaciones nuevas, de esta manera el receptor/lector entiende más de lo que el texto le está dando explícitamente, porque gracias a los esquemas los sujetos pueden llenar las partes que no están expresadas en una narración, por ejemplo cuando en una narración nos expresan algo así: *la profesora dio indicaciones de lo que se podía y no se podía hacer para evitar accidentes*, se infiere que las indicaciones se las dio a sus alumnos y que las dio ella por ser la persona encargada o responsable de ellos. También los esquemas nos permiten guiar o controlar la comprensión estableciendo metas e imponiendo énfasis selectivos en la información del texto y en los procesos de inferencia, algo así como vivenciar simultáneamente una parte del texto y el desarrollo global al cual esta parte contribuye.

Así tenemos que el niño en su proceso de desarrollo y adquisición de habilidades narrativas tendrá que comprender las narraciones con las que entre en

contacto así como estructurar estas en una experiencia que le permita reconocerlas como una estructura similar.

Como se habrá constatado, los procesos cognitivos están estrechamente vinculados, de tal manera que no se puede hablar de uno sin que los otros participen de dicho proceso, la separación realizada sólo sirvió como parte de un proceso explicativo, en el que se facilitara su exposición. Así mismo es pertinente recurrir a estos procesos ya que están muy vinculados al desarrollo de la competencia narrativa.

Es pertinente mencionar que no por abordar los procesos cognitivos como parte de los requerimientos para desarrollar una competencia narrativa se considere ésta como un proceso únicamente de tipo cognitivo, también consideramos que la narración es un proceso sociocultural, es decir, todo hablante al irse involucrando en su lengua se acerca a los esquemas manejados por los hablantes expertos y los va adoptando, desde la perspectiva de Vygotski primero en un nivel interpersonal y por sus acercamientos y uso en un nivel intrapersonal, es decir, ya nos apropiamos del esquema.

Desde esta perspectiva el sujeto novato de una lengua, no imita los esquemas propuestos por los hablantes expertos, va introduciéndose en esos esquemas en un proceso de un uso cada vez más cercano a lo que hacen los expertos; así el usar una estructura narrativa implica un proceso de desarrollo en etapas, algunos autores han abordado este aspecto y a continuación presentaremos una de las propuestas.

2.7 Desarrollo de la competencia narrativa

Nos señala Giuseppe Iandolo (2011), en su tesis denominada “El desarrollo de las competencias narrativas” cita el trabajo que Nicolopoulou realiza en 1997 al hacer un análisis y comparación sobre las investigaciones de las narraciones y en éste organiza los enfoques en tres etapas y ubica a los investigadores en cada una de ellas. El cuadro que se presenta a continuación muestra una síntesis de lo señalado por el autor.

| Enfoque Interpretativo (hasta 1970) | Enfoque Formalista (entre 1970 y 1990) | Enfoque Interpretativo (entre 1985 y 2000) |
|--|--|--|
| Pitcher y Prelinger | Applebee, Propp, Levi-Strauss, Botvin y Sutton-Smith, Rumelhart, Schank & Abelson, Stein y Glenn, Black & Wilensky, Brown & Yule, Kintsch & van Dijk, Mandler, Givón, Halliday y Ruqaiya, Hopper & Thompson, Silverstein, Slobin y Labov | Bruner, Stigler, Shweder & Herdt, Wertsch, Feldman, Renderer & Spitzer, Bakhtin-Wertsch-Morson & Emerson, Miller-Nelson, Miller & Moore y Nelson. |
| Análisis de los contenidos de las narraciones infantiles | Realizan análisis estructurales, morfológicos y gramaticales de narraciones en sujetos de diferentes edades y lenguas. | Los trabajos se enfocan a las estrategias usadas por los sujetos para construir las narraciones y las estrategias que usan en los diferentes géneros narrativos. |

Como podemos observar en la tabla anterior son abundantes los investigadores dedicados a la investigación de las narraciones y provenientes de diversas disciplinas, lo cual nos proporciona perspectivas variadas o interdisciplinarias, lo cual nos brinda una comprensión amplia de la narración como estructura lingüística y cognitiva; pero también nos hace vislumbrar la complejidad de la

narración, por lo que se hace necesario llevar a cabo investigaciones que aborden sólo alguno de los aspectos involucrados a la vez.

Ubicándose en la etapa formalista, y específicamente a Applebee por las investigaciones realizadas, las investigadoras Coloma, Pavez y Maggiolo (2008), eligen su propuesta de estadios del desarrollo narrativo en los niños relacionada con las edades que van de los 2-3 años hasta los 7 y las características que manifiestan en cada etapa. A continuación se expone la adaptación de la propuesta de Applebee elaborada para una investigación realizada con niños hispanohablantes que tuvo la intención de corroborar la aplicabilidad de la propuesta del inglés para los hablantes del español.

Siguiendo la línea de Applebee (1978), Pavez, Coloma y Maggiolo, parten de la noción de que el discurso narrativo se relaciona con los guiones que se aprenden a través del juego y la utilización de guiones, la intencionalidad del juego parece ser el precursor de este tipo de discurso.

La propuesta de Applebee (1978) se resume como sigue:

1. Agrupamiento enumerativo (entre los 2 y 3 años):
 - a) El niño nombra y/o describe enumerando sucesos y acciones
 - b) No hay un tema central ni organización.

2. Secuencia de acciones en torno a un personaje (3 años)
 - a) El niño nombra y/o describe sucesos especialmente en torno a un personaje, un tema central o un ambiente.
 - b) Los eventos no se relacionan entre sí causal ni temporalmente.

- c) No hay trama, más bien sólo se describe lo que un personaje ha realizado.
3. Narraciones primitivas (de los 4 años a los 4 años 6 meses)
- a) La historia tiene un núcleo central (un personaje, un objeto o un suceso)
 - b) Usualmente contiene tres elementos: un hecho inicial, un intento de hacer algo o una acción, y alguna consecuencia en relación al tema central.
 - c) No existe resultado o final
 - d) Tampoco aparece la motivación de los personajes (que origina la meta).
4. Cadenas narrativas o narraciones con episodios incompletos (de los 4 años 6 meses hasta los 5 años).
- a) El relato incluye los mismos elementos formales que la etapa anterior
 - b) Se evidencian algunas relaciones causales y temporales.
 - c) Sin embargo, hay una trama débil que no se construye a partir de los atributos y motivación del personaje
 - d) Ocasionalmente puede existir alguna noción del plan o motivación del personaje.
 - e) Puede aparecer también un final que no se desprende lógicamente de los hechos y que suele ser muy abrupto.
5. Narraciones verdaderas (desde los 5 hasta los 7 años)
- a) Las historias poseen un tema central, personaje y trama.
 - b) Las motivaciones de los personajes originan sus acciones generando relaciones causales.
 - c) Las secuencias de eventos se organizan también con relaciones temporales.

- d) A las categorías formales utilizadas en estadios anteriores se agrega el final que indica la resolución del problema.

Como podemos observar los niños de 5 años se pueden encontrar en los estadios 4 y 5, por lo que se constituye en una edad de cambios relevantes, que pudieran estar relacionados con la escolarización y alfabetización; sin embargo, es importante mencionar que el desarrollo narrativo continúa hasta la adolescencia; durante este periodo se modifican el número de episodios, y la calidad de éstos, pues son capaces de agregar detalles a cada episodio que permiten aclarar las relaciones y/o motivaciones de los personajes.

A partir del estudio que realizan Pavez, Coloma y Maggiolo en 2005 en Chile, advierten tres grandes etapas constituidas por 13 niveles de desarrollo que exponen como sigue:

Etapas iniciales:

1. No cuenta nada
2. Utiliza una o dos oraciones
3. Aglutina secuencias de acciones y/o estados
4. Agrupa enumerativamente en torno a un personaje

Etapas de transición:

5. Secuencia acción + obstáculo u obstáculo + resultado

6. Presentación y episodios, ambos incompletos

Etapas de estructuración del relato:

7. Presentación completa y episodio incompleto
8. Presentación incompleta y episodio completo
9. Presentación completa más episodio completo, sin final
10. Presentación completa con atributo y/o espacio más episodio completo, Sin final.
11. Presentación completa, episodio completo más final.
12. Presentación completa con atributo y/o espacio más episodio completo y final.
13. Presentación completa, con atributo y/o espacio más episodio completo con meta más final.

Además del aspecto estructural, es necesario explicar los elementos que permiten conformar una narración, que también son relevantes para la conformación de una, pues ellos determinan que ésta forma de discurso sea accesible o comprensible para el lector o escucha.

En los relatos con estructura aparece primero la presentación, en donde se expone el personaje y problema; el personaje es la persona, animal o cosa de quien se habla o en torno a él transcurre la acción, de este se puede presentar el atributo o característica que lo identifica, y el problema, que es la circunstancia que desencadena la acción de la historia.

Entre los elementos que se considera deben incluirse en una narración se encuentran el atributo, el espacio, el tiempo y la meta, todos ellos permiten elaborar una narración comprensible o accesible a quien la escucha o lee; a continuación explicamos que características deben cumplir cada uno de esos elementos en las narraciones de acuerdo a los propuestas de Pavez, Coloma y Maggiolo (2008) para ser puntuadas en el instrumento de evaluación de narraciones de nuestro interés.

El atributo denota las características del personaje dentro de la presentación y se puede manifestar en tres modalidades: como adjetivo, como sintagma adjetivo y/o como oración subordinada adjetiva

El espacio permite ubicar el lugar donde se desarrolla la narración y debe aparecer regularmente en la presentación, puede referirse a un espacio o lugar amplio y más general como “el campo” o un espacio más específico como “una casita”.

El tiempo determina cuándo está sucediendo la acción de la narración y pueden ser ubicaciones temporales generales como “en la primavera” o más precisas como “por la mañana”.

La meta muestra el objetivo que algún personaje pretende lograr y provoca que se realice una acción, debe mostrar relación de finalidad con la preposición “para” para que tenga valor en las narraciones de los niños.

Esta propuesta lleva a cabo los deseos de varios investigadores que le antecedieron ya que permite evaluar el nivel de producción narrativa con respecto a la edad y las competencias verbales de los niños, que solo es posible, gracias a todos los años de investigación que le preceden. Así mismo por el interés de identificar los rasgos prevalecientes en una cultura también hablante del español, pero con características no idénticas a la sociedad chilena es que se lleva a cabo la presente investigación en niños de la ciudad de Puebla, siguiendo la metodología adoptada en el estudio que nos sirve de guía.

CAPÍTULO III

INSTRUMENTACIÓN METODOLÓGICA

CAPÍTULO III INSTRUMENTACIÓN METODOLÓGICA

3.1 Tipo de investigación y diseño

La presente investigación es mixta ya que considerara una evaluación de la narración tanto cualitativa como cuantitativa, cualitativa porque los aspectos de la estructura de la narración se evaluarán en base a la presencia o ausencia de los elementos básicos de la misma permitiendo con ello la descripción de las estructuras narrativas y la comprensión de la configuración de éstas, así como la identificación de categorías de análisis porque a éstos se les han asignado puntajes para su calificación y posterior ubicación en un rango de desarrollo. Dichos datos nos indicarán la relación de los elementos y nos conducirá a identificar bajo éste análisis la configuración de las estructuras narrativas

3.2 Contextualización

Como se mencionó anteriormente, los datos se recogieron en dos escuelas: Simón Bolívar e Instituto Mexicano Madero Simón Bolívar e Instituto Mexicano Madero, la primera es una escuela pública de nivel socioeconómico medio y la otra es una escuela particular de nivel socioeconómico medio alto de la ciudad de Puebla, la recolección de datos se realizó durante el ciclo escolar 2013-2014.

3.3 Población y muestra

El grupo de estudio está compuesto por 24 sujetos, 12 niñas y 12 niños, 12 de primer grado y 12 de tercer grado, 50% de una escuela y 50% de la otra, en los

dos grupos los sujetos se encuentran cursando 1º y 3º de primaria. A su vez en cada uno de estos grupos encontramos 3 niñas y 3 niños de cada grado e institución; se eligieron esas edades ya que marcan momentos de desarrollo relevantes para la narrativa desde la perspectiva de desarrollo que tomamos como base de esta investigación.

Los grupos de alumnos pertenecen a dos instituciones educativas diferentes, se eligieron estos dos tipos de instituciones ya que el desarrollo lingüístico en general está relacionado con las estructuras económicas y el cúmulo de experiencias que se tienen como antecedentes, y como describimos en párrafos anteriores, ambas escuelas presentan diferencias en cuanto a estas dos variables socioculturales, lo cual nos resulta útil para establecer un comparativo de los grupos de estudio con respecto a las diferencias que se marcan en la elaboración de sus narrativas.

De cada grado escolar se evaluarán 6 niños, los cuales fueron elegidos al azar por la profesora del grupo, siguiendo el criterio de que tuvieran un nivel de desempeño promedio y no presentaran trastorno del lenguaje alguno. Esta estrategia de muestreo es de tipo intencional o de conveniencia, que presupone que el investigador la elige por la accesibilidad a los individuos del estudio, y la selección de los individuos puede ser directa o indirecta. En el caso de esta investigación el fácil acceso a las instituciones fue lo que determinó la elección de las mencionadas escuelas; los sujetos no se eligieron directamente lo cual permite evitar en cierta medida el sesgo o la parcialidad de la elección, se les establecieron tres criterios de elección a las maestras de grupo: una niña y un niño de su grupo, sin problemas de lenguaje evidente, con un desempeño escolar promedio.

Es evidente que la muestra no resulta representativa de la población más amplia y que no permitirá hacer generalizaciones al resto de la población; pero así mismo es justo recordar que uno de los objetivos de la investigación es probar la adecuación del instrumento a los sujetos de nuestro entorno y no establecer parámetros para la población, que eso implicaría buscar la generalización.

3.4 Instrumento

El instrumento a utilizar es el procedimiento de Evaluación del Discurso Narrativo (EDNA) elaborado por Pavez, Coloma y Maggiolo (2008); que se ha utilizado en niños con y sin problemas lingüísticos de 4.0 años a 10.11 años, se compone de tres aspectos: **el manejo de guiones, la producción y la comprensión de narraciones**, para este trabajo se usará solamente el apartado de la Producción de Narraciones, ya que es el aspecto que principalmente nos interesa describir y analizar, además el apartado de manejo de guiones es útil para niños de menor edad y no el rango de edad que nos interesaba estudiar.

Este instrumento utiliza como método la narración oral de tres cuentos creados especialmente para éste propósito, los cuentos son “La ardillita glotona”, “El sapito saltarín” y “El lobo friolento”; dichos cuentos evidencian claramente la superestructura que incluye las categorías de presentación, episodio y final, pero poseen distinta complejidad narrativa. El primero es de un solo episodio el segundo de dos episodios y el tercero presenta una superestructura completa, presentación más desarrollada, más información y dos episodios. (Ver el apéndice 1). Además de los cuentos, el instrumento tiene una Hoja de análisis que es útil para realizar la evaluación de los cuentos elaborados por los niños.

La elección de este instrumento está hecha en base a cuatro características de ella: su creación en Chile, y por lo tanto en español, su normalización en niños chilenos y su actualidad, ya que fue publicada en el 2008, porque usa como indicador del desarrollo narrativo el manejo de las categorías formales básicas y porque hace uso de la reproducción oral de los cuentos. Dichos atributos la convierten en la prueba más adecuada para el grupo de estudio de ésta investigación.

Las creadoras lo usaron para su investigación realizada con niños hispanohablantes, inicialmente en Chile, después en niños monolingües residentes en Denver y más adelante en niños de Navarra, España. Las tres investigaciones realizadas muestran la sensibilidad del instrumento para detectar el desarrollo comprensivo de los niños acerca del discurso narrativo y su ubicación en una etapa del desarrollo del mismo, por lo cual ésta se constituye en otra ventaja del uso del instrumento.

Es un instrumento basado en la elicitación y registro de tres narraciones desconocidas para los niños en tres etapas: elicitación y registro de las narraciones, análisis de las narraciones y determinación del desarrollo narrativo del niño, a partir de la comparación con el parámetro establecido.

El proceso de elicitación a partir de imágenes y lectura de cuentos ha sido un procedimiento de investigación muy usado en ésta área; sin embargo, no es una estrategia simple de implementar ya que se requiere de conocer ampliamente la narración como estructura textual y los factores que influyen en la elaboración de éste, como la situación de elicitación, el conocimiento del tema de la narración, el soporte, visual u oral, utilizado para ello, entre otros aspectos (Liles, 1993). El EDNA utiliza el procedimiento de reproducción oral del relato, una de las dos

opciones posibles para un estudio de esta índole (la otra es la de generación de un relato) ambas probadamente útiles, y los resultados de varias investigaciones muestran que la modalidad no afecta a la estructuración formal de las narraciones de los niños; que solo se crean variaciones en la extensión de los relatos (Pavez, Coloma, Maggiolo, 2008).

El instrumento EDNA se realiza en tres etapas:

- a) Elicitación y registro de narraciones
- b) Análisis de las narraciones (ver apéndice 2)
- c) Determinación del desarrollo narrativo del niño (ver apéndice 3)

Los cuentos usados fueron elaborados para la investigación y son desconocidos, ya que como Barriga (2002) considera que si los niños conocen los relatos tienden a hacer más uso de la memoria.

3.5 Variables

Las variables que en este estudio se consideraron para evaluar se presentan en el esquema siguiente, además de los mencionados se consideró la edad y el género como variables de identificación y variación de la estructura narrativa.

TABLA DE VARIABLES DE EVALUACIÓN



Como podemos observar en la tabla anterior las variables evaluadas son las que, propiamente constituyen la narración, que con el instrumento EDNA se clasifica inicialmente en dos categorías: **No estructura** y **Estructura**, que se adjudica según las características y elementos de discurso narrativo que usa cada niño para producir su cuento. La categoría No Estructura se identifica a partir de las posibles formas de discurso que presentan los niños, que las autoras las clasifican así:

No cuenta nada

Una o dos oraciones

Aglutina secuencias de acciones y/o estados

Agrupa enumerativamente en torno a un personaje

Hace secuencias obstáculo+resultado y/o acción+obstáculo.

La categoría Estructura a su vez se compone convencionalmente de tres elementos: Presentación Episodio y Final, los cuales se componen, cada uno de

los elementos estructurales siguientes: Atributo, Espacio Tiempo convencionalmente en la Presentación; acción, obstáculo, resultado y meta en el Episodio; y el Final, que no presenta componentes, pero que se puede presentar en dos modalidades abrupto y normal.

Cada uno de los elementos mencionados anteriormente se evalúan, unos de forma cuantitativa y otros de forma cualitativa, para obtener los puntajes que nos permiten ubicar el percentil y el nivel de desarrollo en el que se ubican a los sujetos de acuerdo a lo que elaboraron como cuento.

Así Coloma, Pavez y Maggiolo (2008) establecen una serie de puntajes específicos para los elementos de No Estructura, otorgando 0 cuando no dice nada, .25 cuando dice una o dos oraciones, .5 cuando aglutina secuencias de acciones y/o estados, .75 cuando agrupa enumerativamente en torno a un personaje, .75 cuando hace secuencias de obstáculo+resultado y/o acción+obstáculo.

En el caso de la categoría Estructura también se otorgan puntajes de acuerdo al número de elementos que se presentan en el discurso; si la Presentación manifiesta los dos elementos básicos (personaje principal y presentación del problema se considera completa y se acredita 1 punto, se pone 1 punto extra si además en éste apartado aparece el atributo del personaje principal y 1 punto más si además incluye espacio o tiempo o ambos; estos elementos además se analizaron cualitativamente, el atributo por las formas sintácticas en que se presentaron en las narraciones y el espacio tiempo por las formas de denominación que usaron.

En la misma categoría Estructura se otorgan puntajes por los elementos que se usan para elaborar el episodio como son: 2 puntos si el episodio se presentaba completo con sus tres elementos (acción o estado, obstáculo y resultado) y 1 punto si se presenta incompleto, es decir si falta por lo menos uno de los elementos que lo constituyen.

El Final también se califica para la categoría Estructura y se evalúa con 1 punto si éste es abrupto y con 2 puntos si es normal. Cada uno de estos elementos fueron definidos y se explicaron sus características en el capítulo anterior.

Posteriormente se suman los puntajes obtenidos en cada uno de los apartados de Presentación, episodio y Final para obtener el puntaje Total. Con esta y la edad del sujeto lo ubicamos en la tabla elaborada por los autores denominada Tabla de Percentiles (ver apéndice 3).

3.6 Procedimiento.

A continuación describiremos las fases del proceso de investigación en términos generales de cualquier investigación y los específicos que seguimos para la elicitación, preparación y análisis de datos.

Primeramente se realiza una búsqueda bibliográfica para conformación de antecedentes y el capítulo teórico, esto nos permitió ubicar las perspectivas teóricas y elegir el instrumento que consideramos adecuado para la investigación.

Se decidió realizar el análisis a partir de comparar sujetos de dos circunstancias educativas diferentes, ya que nos permitiría evaluar narraciones con características variables, puesto que consideramos que las experiencias educativas y socioculturales que establecen diferencias en las competencias de cada niño.

Se contactaron las instituciones educativas y se solicitaron los permisos requeridos por cada institución, para permitir el acceso y el trabajo con los niños. Inicialmente se había pensado en evaluar dos sujetos por grado escolar, pero al analizar la situación de desarrollo con la directora de ésta investigación, se decide que sean las edades representativas del desarrollo narrativo, es decir los 6 y 9/10 años, las cuales ubican a alumnos de 1er y 3er grado escolar.

Se lleva a cabo la aplicación del instrumento en tres sesiones en cada institución, en la cual se trabaja con cuatro niños cada ocasión, con una duración aproximada de 30 minutos con cada uno; en cada sesión se le leía el cuento y después se le solicitaba que lo contara. El área en la que se trabajó en la escuela Simón Bolívar fue inicialmente en el salón de usos múltiples, posteriormente en el salón de cómputo y por último en la biblioteca; en el Instituto Mexicano Madero se trabaja las tres ocasiones en sala de atención a padres. Toda la actividad se videograbó en formato digital.

Se realiza la transcripción de cada relato ortográficamente, éste paso es sugerido por el mismo instrumento, y ya que por los elementos a evaluar no se requería otro tipo de transcripción. En cada una de las transcripciones se identifican y señalan los elementos de la narración.

Posteriormente, se evalúa cada uno de los cuentos a partir de lo presentado y registrando los puntajes correspondientes, según la Hoja de Análisis del Discurso Narrativo, que forma parte del instrumento, se elabora una por cada sujeto evaluado.

A partir de los puntajes logrados por cada niño se determina el percentil a partir del puntaje obtenido y la edad del sujeto, en la Tabla de Percentiles y se anota en su respectiva hoja de análisis. Esto conforma el análisis cuantitativo del instrumento.

Para iniciar el análisis cualitativo de los cuentos se ubica a cada sujeto en una Etapa y Nivel de desarrollo, de acuerdo a lo elaborado y evaluado y a partir de la Tabla de etapas y Niveles del Desarrollo Narrativo (ver apéndice 4).

A partir de los puntajes obtenidos por cada sujeto se integra una tabla de concentración de datos por cada institución educativa, que nos va a permitir realizar el análisis cuantitativo por escuela y población total.

Por otro lado se realiza análisis cualitativo que también se integra en dos tablas que a su vez permiten el análisis por escuela y población total.

De ambos análisis se elaboran gráficos que permiten visualizar más fácilmente los datos; además de analizar y comparar los dos grupos de estudio.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

CAPÍTULO IV RESULTADOS

Análisis cuantitativo

En este capítulo presentamos los datos recabados con el instrumento para esta investigación. En primer lugar se encuentran dos bases de datos de corte cuantitativo, correspondientes a cada una de las escuelas donde se evaluó, y que presentan los datos relacionados con la manera en cómo estructuran las historias los niños a partir del uso de cada una de las categorías que se presentaron anteriormente y que repetimos a continuación. Luego se muestran las gráficas que presentan agrupados dichos datos y cada una con el análisis correspondiente.

Más adelante, se encuentran dos tablas de corte cualitativo que nos permiten mostrar cuales de los elementos incluidos dentro de cada categoría manejan los niños en sus propios cuentos, dichos datos complementan el instrumento de evaluación, y también de ellos presentamos un análisis.

Antes de proceder a presentar los resultados obtenidos, vuelvo a describir las categorías, basadas en los modelos elaborados por Coloma, Pavez y Maggiolo, que se utilizaron para llevar a cabo el análisis de los datos. Estas son:

Cada una de las instituciones que permitieron la evaluación de niños, para este capítulo, ha sido designada así Escuela Simón Bolívar como **Escuela A**, el Instituto Mexicano Madero como **Escuela B**, para facilitar su presentación en tablas y gráficos. Para designar cada uno de los tres cuentos en los gráficos y tablas usamos los títulos en forma de siglas, así tenemos La Ardillita Glotona (**AG**), El Sapito Saltarín (**SS**) y El Lobo Friolento (**LF**).

En las tablas cuantitativas se muestran los datos de acuerdo a la clasificación de la Hoja de Análisis del Discurso Narrativo, así tenemos que existen dos apartados amplios que son Estructura y No Estructura y en cada una de estas categorías anotamos los puntajes obtenidos por cada sujeto en cada uno de los cuentos elaborados; cuando los niños presentan características de las que se denominan No Estructura en su discurso se le asignan los puntajes en ese apartado, y cuando presenta un discurso con estructura y los elementos que convencional y teóricamente se espera que contenga una narración, sus puntajes se anotan en el apartado Estructura. Como mencionábamos en el capítulo anterior, cuando se tiene el total logrado por cada niño, ya se está en posibilidad de determinar, en relación con la edad, el percentil en el que se ubica, que en la tabla aparece como **Perc.**, y que nos permite situar al sujeto de acuerdo a su desempeño como sobresaliente, normal, disminuido, con déficit. En la tabla aparecen los percentiles correspondientes al desempeño, la interpretación de los percentiles se ubican en una tabla posterior. En la misma tabla encontraremos los datos cualitativos de Etapa (**E**) y Nivel (**N**), los cuales exponen los rasgos que caracterizan lo elaborado por cada niño y que se pueden mostrar así: Etapa pueden ser: **I** para la denominada Inicial, **II** para la de Transición, y **III** para la de Estructuración. En cuanto al aspecto cualitativo Nivel encontramos, que se relaciona con la etapa y que a su vez se divide en 13 niveles y que como se puede observar en el apéndice 4. Para la etapa inicial corresponden los primeros 4 niveles, a la etapa II corresponden los niveles del 5 y 6, y a la etapa III los niveles del 7 al 13, cuyas características se explican en el capítulo II de este trabajo.

Las tablas que siguen a continuación muestran los datos cuantitativos recabados a partir del instrumento, organizados de la siguiente forma: columna dos y tres datos de tipo demográfico de los sujetos evaluados, columna de la cuatro a la seis los puntajes obtenidos en el apartado de No Estructura de la hoja de análisis que se usa para aquellas circunstancias en las que el niño no elabora, desde una perspectiva estructural, una narración; columna siete el total de cada

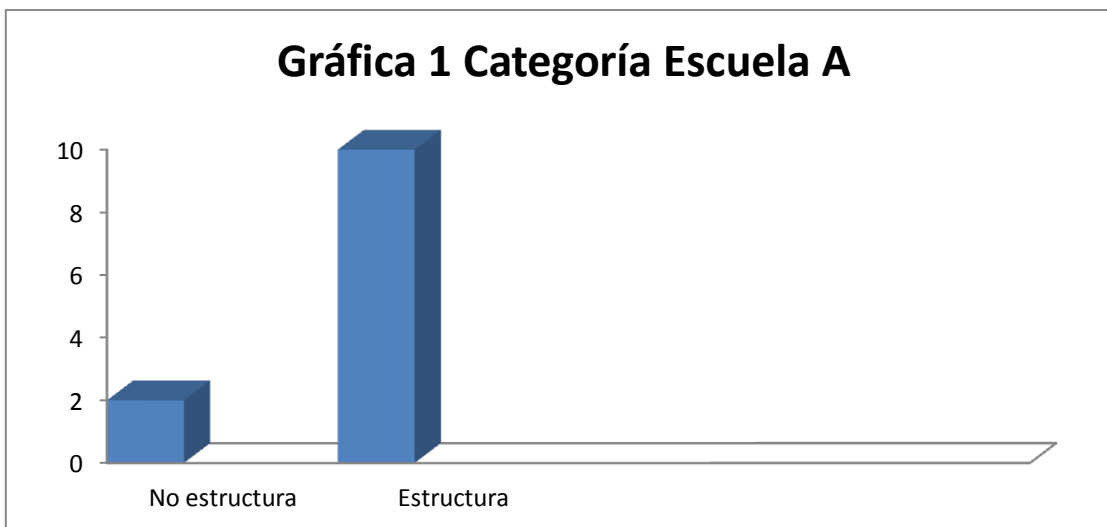
sujeto de dicho apartado; las columnas ocho, nueve y diez los puntajes obtenidos por cada sujeto en el apartado Estructura, que se dedica a aquellas circunstancias en las que el sujeto elabora una narración; en la columna 11 el total de lo obtenido por cada sujeto en todo el instrumento; en la 12 el percentil asignado de acuerdo a los puntajes obtenidos y la edad de cada sujeto; en la columna 13 se hallan la Etapa y el Nivel correspondiente con lo elaborado por el niño.

Tabla 1 Puntajes Escuela A

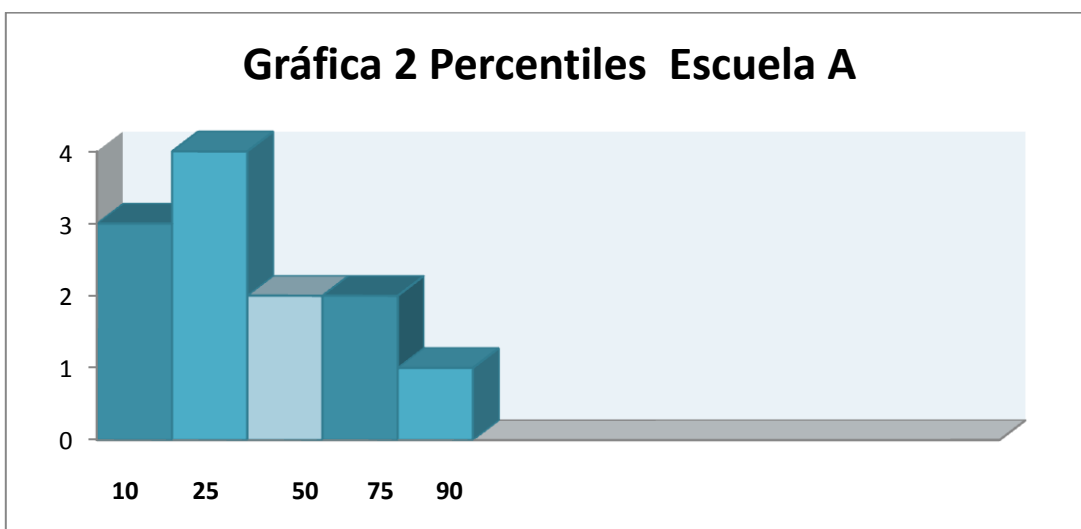
| | | | No Estructura | | | | Estructura | | | | | |
|--------|------|--------|---------------|------|------|-------|------------|------|------|-------|--------|--------|
| Sujeto | Edad | Género | A.G. | S.S. | L.F. | Total | A.G. | S.S. | L.F. | Total | Per c. | E/N |
| 1 | 7 | fem | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 4 | 5 | 12 | 50 | III/7 |
| 2 | 7 | mas | 0 | 0 | .75 | .75 | 3 | 2 | 0 | 5 | 10 | II/6 |
| 3 | 7 | fem | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 3 | 1.5 | 6.5 | 10 | II/6 |
| 4 | 7 | mas | .75 | .5 | .75 | 2.0 | 0 | 0 | 0 | 2.0 | 10 | I/4 |
| 5 | 7 | fem | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 4 | 6 | 12 | 50 | III/9 |
| 6 | 7 | mas | 0 | 0 | 0 | 0 | 6 | 9 | 8 | 23 | 90 | III/12 |
| 7 | 8/9 | fem | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 7 | 4.5 | 15.5 | 75 | III/10 |
| 8 | 8/9 | mas | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 6 | 7 | 17 | 75 | III/10 |
| 9 | 8/9 | fem | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 7 | 7 | 17 | 75 | III/10 |
| 10 | 8/9 | mas | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 7 | 8 | 19 | 50 | III/11 |
| 11 | 8/9 | mas | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 4 | 7 | 15 | 10 | III/9 |
| 12 | 8/9 | fem | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 6 | 5 | 15 | 10 | III/9 |

| Tabla 2 Escuela B | | | | | | | | | | | | |
|-------------------|---|---|---------------|------|------|-------|------------|------|------|-------|-------|------------|
| | | | No Estructura | | | | Estructura | | | | | |
| S | E | G | A.G. | S.S. | L.F. | Total | A.G. | S.S. | L.F. | Total | Perc. | E/N |
| 1 | 6 | F | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 | 7 | 6 | 18 | 90 | III/ 10 |
| 2 | 6 | M | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 7 | 7 | 17 | 75 | III/ 10 |
| 3 | 6 | F | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 3.5 | 4.5 | 12 | 50 | III/8 |
| 4 | 6 | M | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 | 5 | 7 | 17 | 75 | III/9 |
| 5 | 6 | F | .75 | .75 | 0 | 1.5 | 0 | 0 | 2.5 | 4 | 25 | II/5 |
| 6 | 6 | M | .75 | 0 | 0 | .75 | 0 | 2.5 | 2.5 | 5.75 | 10 | II/6 |
| 7 | 9 | M | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 5 | 5.5 | 14.5 | 10 | III/9 |
| 8 | 8 | F | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 6 | 8 | 18 | 25 | III/ 12 |
| 9 | 9 | F | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 6 | 9 | 18 | 25 | III/ 12 |
| 10 | 9 | M | 0 | 0 | 0 | 0 | 6 | 6 | 3 | 15 | 10 | III/ 10 |
| 11 | 9 | M | 0 | 0 | 0 | 0 | 2.5 | 4 | 6.5 | 13 | 10 | II/6 |
| 12 | 9 | F | 0 | 0 | 0 | 0 | 6 | 7 | 6 | 19 | 50 | III/ 10 |
| | | | | | | | | | | | | |

A continuación presentamos los datos anteriores en gráficas, lo cual nos permite un análisis detallado de cada uno de los apartados en los que se subdivide el instrumento.

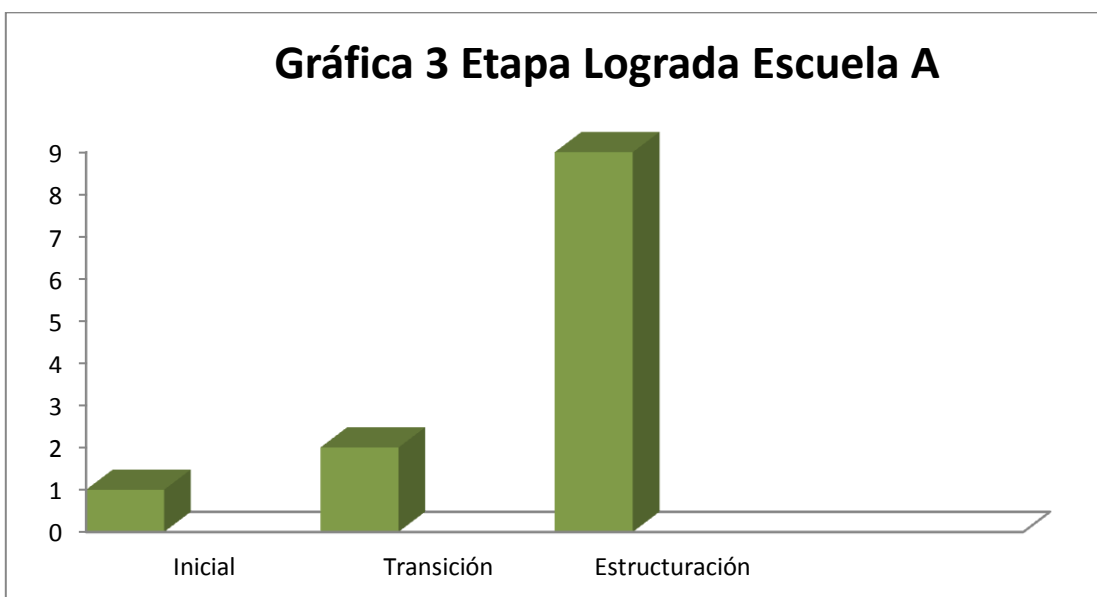


Este gráfico muestra el número de sujetos ubicados en la categoría *No Estructura* los casos en los que no se elabora una narración, (2 sujetos) y los que se ubican en la categoría *Estructura* en los que sí se elabora una narración (10 sujetos), así tenemos que del total de sujetos evaluados de esta institución sólo dos se encuentran en la categoría *No estructura* que corresponde al 16.6% del total, y el 83.3% corresponde a los sujetos que se ubican en la categoría *Estructura*.

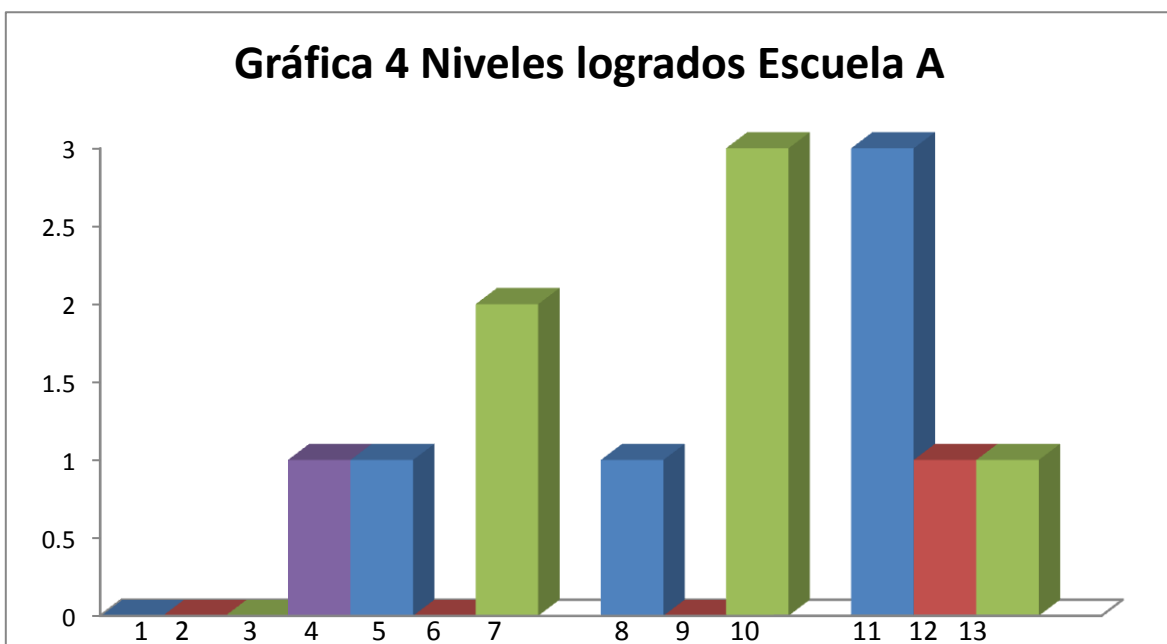


Como podemos observar en el anterior gráfico, los sujetos de esta institución se ubican mayormente entre los percentiles 25, 50 y 75 con un porcentaje del 66.6%,

que, desde la perspectiva del instrumento son normales o adecuados a sus respectivas edades, solamente un sujeto sobresale de lo esperado para su edad; sin embargo encontramos tres casos de niños que se ubican en el percentil 10, que se manifiesta como inadecuado o insuficiente de acuerdo a su edad.



El gráfico anterior nos muestra la Etapa lograda o consolidada por los sujetos de acuerdo a lo narrado. Así a uno de los 12 lo encontramos en una etapa inicial, es decir, que no estructura como tal una narración, sino solamente es capaz de elaborar oraciones no relacionadas en torno al tema del cuento; a dos de los niños los encontramos en una etapa de transición, que aunque no es lo correspondiente a su edad cronológica, representa una mejora importante en cuanto a la elaboración de una narración; el 75% de los casos los ubicamos en la etapa de estructuración, la cual representa una mayor integración del relato y manejo de sus elementos básicos.

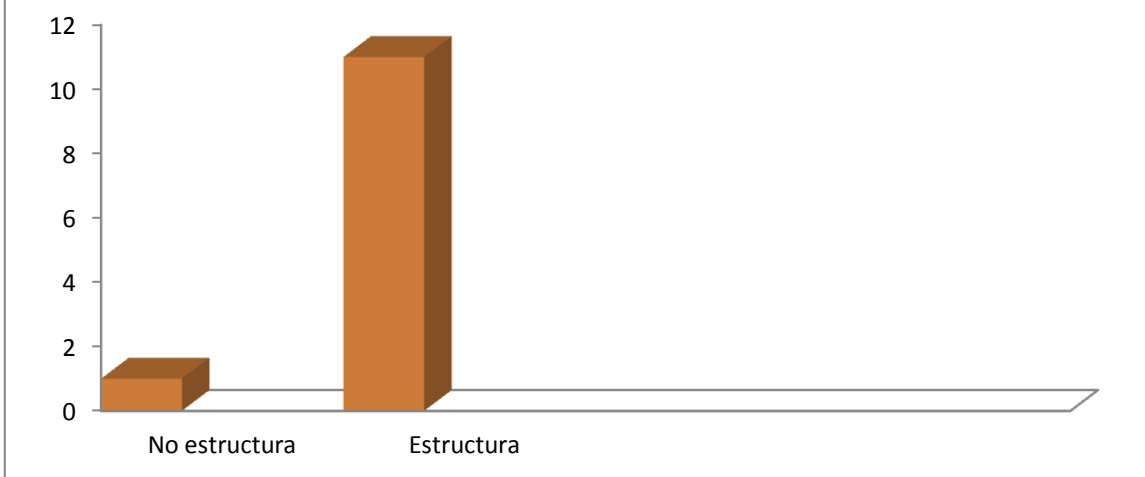


Ahora en el gráfico 4 se puede observar el complemento del anterior que presenta los niveles logrados por los sujetos de la escuela Simón Bolívar, este aspecto nos indica que en la etapa Inicial nivel 4 y 5, encontramos dos sujetos que se constituyen como el 16.6%, en el nivel 7 al otro 16.6% , en el nivel 8 un sujeto que representa el 8.3%, en el 10 al 25%, con el mismo porcentaje a los del nivel 11, en el 12 y 13 a un sujeto en cada uno, que constituyen el 8.3% de cada uno.

Los niveles logrados, debemos recordar que se relacionan con las etapas y se refieren a las características que presentan en dos de las tres narraciones producidas por los sujetos de estudio; así los niveles del 1 al 4 es para los casos de narraciones en las que no se cuenta propiamente un cuento, sino son oraciones relacionadas con la temática del cuento, pero no relacionadas entre sí para considerarse una narración.

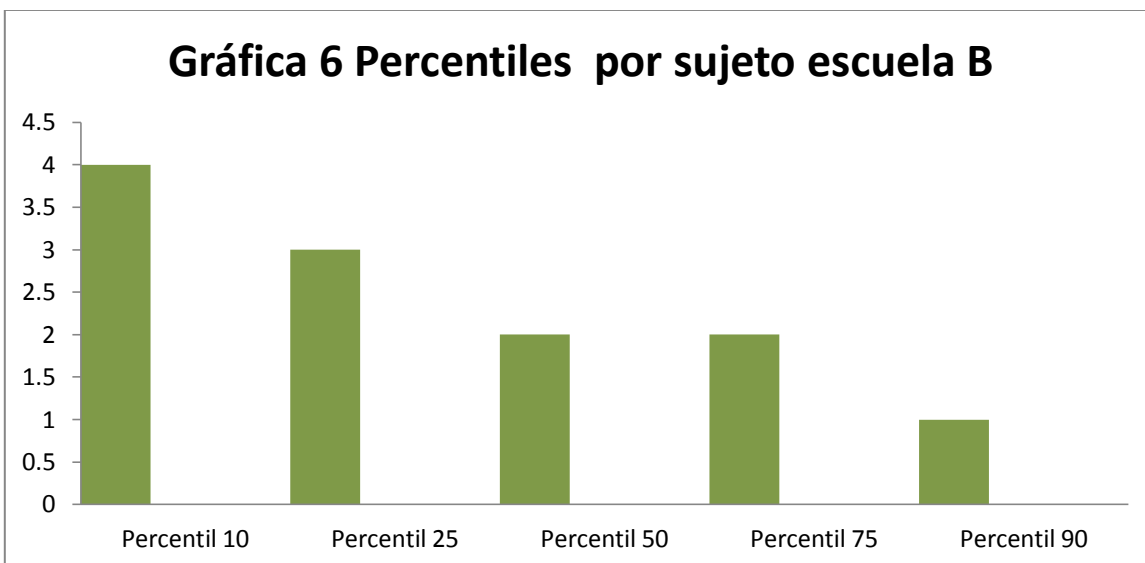
Con estos datos concluimos el aspecto cuantitativo de este grupo, a continuación presentaremos los resultados cuantitativos de la escuela B, que corresponde a la escuela privada, de nivel socioeconómico medio-alto y con un programa de animación lectora como parte de su currículum formal.

Gráfica 5 Categoría por sujeto Escuela B

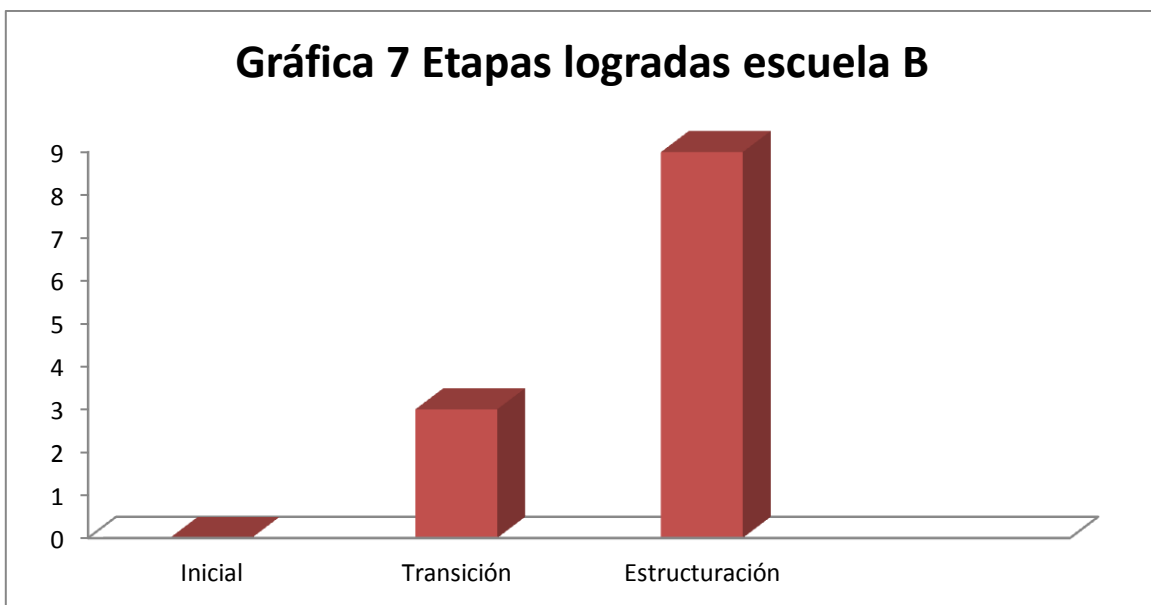


En este gráfico podemos observar que la cantidad de sujetos que logran estructurar narraciones constituyen el 91%, y se da solo un caso que no logra estructurar una narración, el caso del sujeto 6 de este grupo no se incluye en *No Estructura*, puesto que de los tres cuentos logra estructurar 2 y el instrumento mismo considera que si de tres cuentos estructura dos ya se debe incluir en esa categoría.

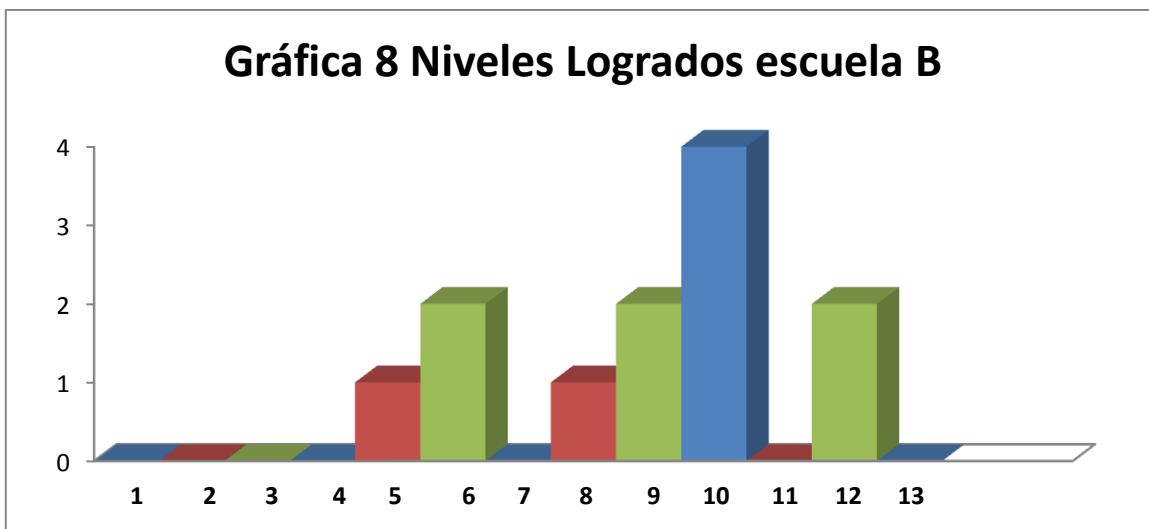
Gráfica 6 Percentiles por sujeto escuela B



De acuerdo a los percentiles logrados por los puntajes asignados a los elementos incluidos en la narración, encontramos al 58.3% dentro de los percentiles 25, 50 y 75, que son los que se consideran normales o adecuados a la edad cronológica de los niños, a cuatro en el percentil 10, que representan el 33.3% y un caso en el percentil 90 que es el 8.3%; es importante mencionar que dos de los sujetos ubicados en el percentil 10, son del tercer grado y por edad cronológica existe mayor exigencia.



En cuanto a las etapas logradas, en este grupo podemos observar que no hubo ningún caso de la etapa inicial, 25% en la etapa de transición y el 75% en la etapa de estructuración, por edad cronológica deberíamos esperar que todos los sujetos se encontraran en la etapa de estructuración.



En el gráfico anterior encontramos que los sujetos evaluados se ubican a partir del nivel 5 con un solo sujeto, el 6 con dos casos, el 8 con un sujeto, el 9 con dos, el 10 con una frecuencia de 4 y el 12 con dos casos.

Análisis cualitativo

A continuación se presentan dos tablas que nos muestran la distribución de los elementos de la narración que incluye cada niño en sus relatos, en estas solo se encuentran los datos de los cuentos que se encuentran en la categoría Estructura, los elaborados en la categoría No Estructura aparecen con cero en los renglones correspondientes al niño; la columna uno corresponde al número de sujeto de cada institución educativa, la columna dos al rasgo de Presentación, la tres a Episodio y la cuatro al rasgo Final; en cada uno se anotan el número de veces que aparece cada uno de esos rasgos en los tres cuentos elaborados por cada niño, así tenemos que debe haber tres presentaciones, en sus dos modalidades posibles: incompleta y completa, cinco episodios (recordemos que el cuento uno cuenta con un episodio y el dos y tres cuentan con dos cada uno) con su especificación de completos o incompletos, y tres finales, con sus dos modalidades posibles: abrupto y normal(que ya se explicaron en el capítulo II de

este trabajo) y se usa cero cuando no presentan Final en ninguno de los tres cuentos.

Tabla 3 Escuela A

| Sujeto | Estructura | | |
|---------------|---------------------|--------------------|----------------------|
| | Presentación | Episodio | Final |
| 1 | 3 (completas) | 5 (incompletos) | 2 (abruptos) |
| 2 | 2 (completas) 0 | 2 (incompletos) 0 | 0 |
| 3 | 2 (Com) 1 (incom) | 4 (incompletos) 0 | 0 |
| 4 | 0 | 0 | 0 |
| 5 | 3 (completas) | 3 (incom) 2(comp) | 0 |
| 6 | 3 (completas) | 5 (completos) | 2 (norm) 1 (abrup) |
| 7 | 2 (com) 1 (incom) | 3 (com) 2 (incom) | 1 (abrupto) |
| 8 | 3 (completas) | 5 (completos) | 0 |
| 9 | 3 (completas) | 3 (comp) 2 (incom) | 1 (abrupto) |
| 10 | 3 (completas) | 4 (comp) 1 (incom) | 2 (abrup) 1 (normal) |
| 11 | 3 (completas) | 3 (comp) 2 (incom) | 2 (abruptos) |
| 12 | 3 (completas) | 3 (comp) 2 (incom) | 1 (abrup) 1 (norm) |

La tabla anterior nos permite observar que de los 11 sujetos que si estructuran cuentos el 66.6% elabora tres presentaciones completas 25% elaboran dos presentaciones completas y de esos casos dos de ellos elaboran la otra presentación incompleta y el tercero ya no muestra nada de la presentación y como mostramos en el primer cuadro el sujeto cuatro se ubica en la categoría de No Estructura, por lo que en esta tabla aparece con ceros en todos los rasgos. En la columna de Episodio hallamos más variedad de combinaciones ya que es un rasgo un poco más complejo en su elaboración y que se espera que los chicos lo vayan incorporando a mayores edades, por ello, tenemos que mayormente hay sujetos que presentan episodios completos e incompletos, ellos componen el 50%, dos casos que presenta los cinco episodios completos que representan el 16% y tres casos que solo presentan episodios incompletos y son el 33,3%. El rasgo Final parece tener menos presencia ya que solo el 58.3% los incluye en sus

historias, de ellos solo tres sujetos usan la modalidad Normal y el resto solo maneja la modalidad Abrupto, el restante 41.6% no incluyen ningún tipo de final en sus cuentos.

Tabla 4 Escuela B

| Sujeto | Estructura | Episodio | Final |
|---------------|-------------------|-------------------|---------------------|
| 1 | 3 (completas) | 4 (com) 1 (incom) | 2 (abruptos) |
| 2 | 3 (completas) | 4 (com) 1 (incom) | 3 (abruptos) |
| 3 | 1 (com) 2 (incom) | 2 (com) 3 (incom) | 1 (abrupto) |
| 4 | 3 (completas) | 4 (com) 1 (incom) | 1 (abrupto) |
| 5 | 1 (incompleta) | 2 (incom) | 0 |
| 6 | 2 (incompletas) | 4 (incompletos) | 0 |
| 7 | 2 (completas) | 4 (com) 1 (incom) | 1 (abrupto) |
| 8 | 3 (completas) | 3 (com) 2 (incom) | 2 (abru) 1 (normal) |
| 9 | 3 (completas) | 4 (com) 1 (incom) | 1(abru) 1 (normal) |
| 10 | 3 (completas) | 3 (com) 2 (incom) | 1 (normal) |
| 11 | 1(com) 2 (incom) | 2 (com) 2 (incom) | 0 |
| 12 | 3 (completas) | 4 (com) 1 (incom) | 0 |

Esta segunda tabla nos muestra los datos de la institución privada y podemos notar que en el rasgo Estructura del total de sujetos 58% incluyen tres presentaciones completas en sus cuentos, 8.3% solo elabora dos completas y en la primer historia se ubicó en la categoría No Estructura, 16.6% manifiestan una combinación de presentaciones 1 completas y 2 incompletas, y el otro 16.6% solo maneja presentaciones incompletas, el sujeto cinco en uno solo de sus cuentos y el seis en dos de ellos. El rasgo Episodio ningún sujeto los presenta completos en todos los cuentos, pero sí encontramos combinaciones en las que en manejan episodios completos e incompletos en cantidades variables: 50% incluye 4 completos y uno incompleto, 16.6% presentan tres completos y dos incompletos, 16.6% presentan 2 completos y 3 incompletos y el restante 16.6% usa solo episodios incompletos en cantidad de cuatro y dos de ellos. El rasgo Final es manejado con las siguientes características: 33.3% no lo incluye en ninguno de

sus relatos y en ninguna de sus modalidades, 41.6% solo incluye finales abruptos en sus cuentos y no en todas sus elaboraciones tres niños o usan en solo un cuento, uno lo usa en dos de sus relatos, otro 16.6% manifiesta una combinación de finales, uno de ellos usa 2 abruptos y uno normal y el otro un abrupto y uno normal y no lo incluye en uno de sus cuentos y 3,3% solo maneja un final normal de los tres que podría manejar.

A continuación mostramos los datos cualitativos analizados en las narraciones elaboradas por nuestros sujetos.

Tabla 5 Escuela A

| Sujeto | Atributo | Espacio | Tiempo | Meta |
|--------|---|---|-----------------------|--|
| 1 | 1(sint.adj) | 2 (por la laguna) | 3 (en el invierno) | Ninguno |
| 2 | Ninguno | 1(en el bosque),3(en la cama) | Ninguno | Ninguno |
| 3 | Ninguno | Ninguno | Ninguno | Ninguno |
| 4 | Ninguno | 3 (habitantes del bosque) | Ninguno | Ninguno |
| 5 | Ninguno | 2(en la laguna) | 3 (llegó el invierno) | Ninguno |
| 6 | 1(sint.adj), 2(adj),3 (sint.adj) | 2 (de la laguna), 3(cerca de su cueva) | 3(llegó el invierno) | Ninguno |
| 7 | 1(O. subord,adj), 2(adj), 3(O.subord.adj) | 2 (era de la laguna) | Ninguno | Ninguno |
| 8 | 1(sint.adj), 2 (sint.adj.), 3(sint.adj.) | Ninguno | 3(llegó el invierno) | Ninguno |
| 9 | 1(O,subord.adj),2(O. subord.adj), 3(adj.) | 2(de la laguna), 3(se metió a su casa) | 3(llegó el invierno) | Ninguno |
| 10 | 2(adj) | 2 (en la laguna, bajo las plantas de la laguna) | Ninguno | Ninguno |
| 11 | 1(O.subord.adj), 3(O. subord.adj.) | 2 (entre las hojas de la laguna), 3 (en su cueva) | Ninguno | 2(Protometeta:un día decidieron ponerle una trampa) |
| 12 | Ninguno | 1(en el bosque), 3(cerca de su casa, de su cueva) | Ninguno | 1(Protometeta:sus amigos que le querían dar una lección) |

Los datos que se consignan en la tabla anterior son Atributo, que corresponde a la cualidad que caracteriza al personaje principal y puede tener tres modalidades: un adjetivo (adj), un sintagma adjetivo (sint.adj.), oración subordinada adjetiva (O. subord. Adj.); en la siguiente columna consignamos el rasgo Espacio, éste informa sobre el lugar en el que se desarrolló la acción y debe incluirse en la presentación; la cuarta columna corresponde al rasgo Tiempo, éste permite situar el temporalmente cuando se realiza la acción y también debe incluirse en la presentación; la última columna corresponde al rasgo Meta, que se espera que sea usada por los niños en la última etapa del desarrollo narrativo, es decir, alrededor de los 10 u 11 años y se refiere a la relación de finalidad generalmente formulada con la preposición “para”, pero, en esta investigación, se incluyó una subcategoría no considerada por el instrumento que es Protometa, esto se realiza ya que se encontraron en varios cuentos un elemento similar a lo que Coloma, Pavez y Maggiolo (2008) designan como meta pero que no cumplía todos los requerimientos, así que se denominó Protometa al rasgo que cumplía con la función de establecer una finalidad pero que no usaba la preposición “para”.

En la primera tabla encontramos concentrados los rasgos cualitativos de los cuentos elaborados por los niños de la escuela Simón Bolívar; allí podemos observar que en la variable Atributo cinco de los niños no utilizan ninguna estrategia lingüística para mencionar éste y para expresar cualidades de los personajes de los cuentos usan mayormente el sintagma adjetivo, en segundo término se encuentra la oración subordinada adjetiva y con un poco menos de uso el adjetivo simple, Así, detectamos que de las tres modalidades posibles que son adjetivo, sintagma adjetivo y oración subordinada adjetiva, que pareciera más fácil la fórmula Sustantivo + Adjetivo, es sin embargo, la menos frecuente. Por su ubicación en los cuentos podemos decir que seis niños lo usan en el cuento uno, cinco lo colocan en el cuento dos y otros cinco más en el tres; pero debemos mencionar que en los cuentos originales, la forma de presentación del rasgo Atributo, es de tipo oración subordinada adjetiva, por lo que podemos considerar

que en este rasgo los niños pudieron hacer más uso de la atención, memorización y percepción de los datos del cuento que de una reelaboración comprensiva de éste.

En cuanto a la mención de Espacio dos de los niños no hacen mención de esto en ninguno de los cuentos, cinco de ellos lo presentan en un solo cuento, igual número lo hace en dos de sus cuentos, pero ninguno lo presenta en los tres; el cuento donde más se hizo uso de este rasgo fue en el cuento dos con siete presencias, seguido muy de cerca del cuento tres con seis y en el uno solo lo presentaron dos, es importante recordar que los tres cuentos originales del instrumento lo incluyen, aunque el tercero de ellos lo hace mencionando como espacio “salió de su cueva”; por lo que en comparación con lo que mencionan los niños en sus relatos podemos considerar que la atención, la memoria y la percepción, no son las habilidades cognitivas principalmente usadas por los niños para mencionarlas en sus propios cuentos, podría ser también relacionada con la imaginación y la comprensión.

El rasgo Tiempo también se analizó, y encontramos que dos sujetos no lo presentan en ninguno de los cuentos elaborados, cinco lo incluyen en uno solo de ellos y también cinco lo hacen en dos de sus cuentos, pero ninguno lo hace en los tres; el cuento en el que más se presenta este rasgo es en el número dos en el cual 10 de los niños lo presentan y en el tercer cuento solo lo hacen cinco de ellos, en el cuento uno no lo presenta ninguno de los evaluados, a pesar de que es el menos complejo de los tres en cuanto estructura y detalles se refiere; pero aquí debemos considerar que la noción de tiempo en el cuento uno no hace variar el curso de la historia como sucede en el cuento dos y tres que la temporalidad establece sucesos como antes y después de algo o marca los inicios del episodio.

La Meta como elemento del cuento es incluido más tardíamente, esto es, consideran las autoras que suele presentarse en la última etapa del desarrollo narrativo, y en este grupo no se presenta como tal en ninguno de los cuentos; sin embargo, como se explicaba en párrafos anteriores, se presentan estructuras similares a las que se les designó como Protometa y en este grupo la presentan dos de los sujetos. De manera evidente se incluye en los tres cuentos originales, habría que considerar que la meta es un elemento más de reflexión de los sucesos que las acciones mismas de la historia y eso exige que los sujetos comprendan los sucesos como causas y consecuencias y no solo como una cadena de sucesos relacionados solo temporalmente.

Tabla 6 escuela B

| Sujeto | Atributo | Espacio | Tiempo | Meta |
|--------|--|---|--|---|
| 1 | 1(adj), 2(adj), 3(sint.adj.) | 2 (en una laguna) | 2(saltaba de día y de noche), 3(no salía de día ni de noche) | 1(Protometa: quisieron darle una lección), 2(Protometa: quisieron, dijeron hacerle una trampa), 3(salió a robársela) |
| 2 | Ninguno | 2(de la laguna), 3(entró en su casa, corriendo a su casa) | 2 (saltaba de día y de noche), 3(cuando llegó la navida) | 1(Protometa: le tuvieron que dar una lección por//que sino los iba a seguir molestando) 2(le quisieron poner una trampa para que//pa que ya no salte más y los deje dormir) |
| 3 | 1(O.subord.adj) | 2(en la laguna?),3 (en su cueva) | 2(saltaba en las noches) | Ninguno |
| 4 | 3(sint.adj) | 1(de bosque), 2 (de la laguna) | 1(cada mañana), 2(por la noche), 3(llegó el invierno) | 2(Protometa: por eso decidieron hacerle una trampa) |
| 5 | Ninguno | Ninguno | 2(saltó por la noche) | Ninguno |
| 6 | Ninguno | Ninguno | Ninguno | Ninguno |
| 7 | 3(Adj) | 2(escondidas en /mm/las flores) | 2 (por las noches saltaba) | Ninguno |
| 8 | 1(Adj), 3 (O.subord.adj.) | Ninguno | 2(y saltaba de noche) | 1(Protometa:sus amigos le querían dar una lección), 3(Protometa: y un día decidió) |
| 9 | 1(adj.), 3(adj) | 2(la escondieron entre las flores), 3(en su cueva) | 2(saltar de noche, en a noche),3(llega el invierno) | Ninguno |
| 10 | 1(O.subord.adj), 2(sint.adj) | 3(al lado de su casa) | 2(en las noches), 3(todos los días) | Ninguno |
| 11 | 1(sint.adj),2(sint.adj), 3(sint. Adj) | 1(en su casa), 2(de la laguna) | 2(saltar por la noche), 3(un invierno) | Ninguno |
| 12 | 1(adj),2(adj),3(adj) | Ninguno | 2(de noche y de día saltaba) | 1(Meta: querían darle una lección para que ya no les robara), 2(Meta:decidieron ponerle una trampa para que ya no saltara), 3(Protometa: decidió entrar a la casa) |

En la característica Atributo hallamos que de todos los niños del grupo, nueve usan adjetivo como atributo del personaje, seis usan un sintagma adjetivo y tres usan oración subordinada adjetiva y tres sujetos no presentaron ninguno. La forma como se distribuyen en los cuentos es como sigue: siete lo presentan en el primer cuento, cuatro lo usan en el cuento dos y seis lo presentan en el tercer cuento; la frecuencia de uso por cada niño es tres lo usan en los tres cuentos, otros tres niños lo usan en dos cuentos y tres niños lo usan en uno solo. Los cuentos en los que se presentan con más frecuencia es el 1 y el tres con una frecuencia de 7 niños que lo usan.

En el rasgo Espacio, cuatro niños de este grupo no presentan ninguna forma lingüística que lo muestre, tres lo presentan en solo un cuento, cinco lo presentan en dos de sus cuentos y ninguno lo presenta en los tres; en el cuento uno solo dos niños manifiestan el espacio en sus narraciones, en el cuento dos lo usan siete niños y en el tres lo presentan cuatro niños. Nuevamente encontramos que el cuento dos es en el que se incluye con más frecuencia este elemento y su forma es muy similar al del cuento original, por lo que podemos relacionarlo con los procesos cognitivos de atención, memoria y percepción.

El manejo del tiempo en los cuentos en este grupo se presenta así: cuatro de los niños no presentan ninguna forma, tres lo presentan en uno solamente, cinco lo presentan en dos de ellos y ninguno lo hace en los tres cuentos; el cuento donde más niños hacen mención de temporalidad es el segundo con siete casos y cuatro lo presentan en el cuento tres, en el cuento uno no lo presenta ninguno, quizás porque en el cuento del instrumento no se manifiesta claramente.

En el caso de la Meta un solo sujeto lo presenta en dos de sus cuentos, siete no lo presentan en ninguno de los cuentos, cuatro de ellos presentan

Protometa, tres la usan en el cuento uno, en el cuento dos lo hacen tres y en el cuento tres la incorporan tres niños. Por lo que su ausencia nos indica que los elementos mencionados tendrían mayor relación con los procesos de atención, memoria y percepción que con la comprensión de las relaciones de causa y efecto.

Analizando las características de producción en los tres ámbitos mostrados en los datos anteriores podemos decir que a nivel de Estructura y elementos incluidos los cuentos podían tener como puntajes máximos(considerando que tuvieran todos los elementos en su mejor presentación) el uno nueve puntos máximo, el dos y el tres 11 puntos como máximo, la diferencia entre el primero y los siguientes cuentos, es que el primer cuento solo tiene un episodio y los otros dos tienen dos episodios por lo que tienen la posibilidad de obtener mayor puntaje.

Tabla 7. Medias y diferencias de puntajes

| Cuento | Escuela A | Escuela B |
|-------------------------------|---------------------------|--------------------------|
| 1.La ardillita glotona | $\bar{X} = 3.3$ ≠ 5.7 | $\bar{X} = 3.6$ ≠ 5.4 |
| 2.El sapito saltarín | $\bar{X} = 4.9$ ≠ 6.1 | $\bar{X} = 4.9$ ≠ 6.1 |
| 3.El lobo friolento | $\bar{X} = 5.04$ ≠ 5.9 | $\bar{X} = 5.6$ ≠ 5.4 |

En este aspecto podemos notar que la media de puntaje por cuento en la escuela Simón Bolívar es de 3.3 en el cuento uno, 4.9 en el dos y 5.04 en el tres, comparado con las calificaciones posibles encontramos diferencias del orden de - 5.7 puntos en el primero, -6.1 en el segundo y -5.9 en el tercero. En el Instituto

Mexicano Madero encontramos que el cuento uno tiene una media de 3.6 puntos, el dos de 4.9 y el tres de 5.6 puntos y sus diferencias con los puntajes máximos son de 5.4 el primero, 4.9 el segundo y 5.4 el tercero

Pero ante esas diferencias debemos aclarar que los puntajes máximos de cada relato serían obtenidos por niños de mayor edad y que se encontrarán en la etapa máxima de desarrollo narrativo y los sujetos que colaboraron en esta investigación no pertenecen a ese grupo de edad y por lo tanto tampoco de desarrollo narrativo; por ello podemos considerar que los promedios y las diferencias promedio son acordes al grupo de edad evaluado.

Atendiendo a las medias grupales de cada cuento podemos decir que el cuento mejor elaborado en la primera escuela es el uno, ya que en ese la diferencia de puntos con respecto al máximo posible es menor y en la segunda escuela los cuentos uno y tres se encuentran en igualdad de circunstancias por su elaboración y podemos considerar que ambos cuentos son los mejor construidos.

Existen una serie de datos que no es posible incluir en ninguno de los formatos y tablas previos, pero que es necesario mencionar, dada su relevancia, así tenemos el aspecto de los cambios que realizados en cuanto a las denominaciones de los personajes de los cuentos fueron muy escasos y en esas pocas circunstancias se sustituyó “sapito” o “sapo” por “rana”, lo cual resulta comprensible ya que en nuestro contexto se utilizan como sinónimos, salvo en aquellos casos en los que los hablantes tienen un nivel de conocimiento más elevado, así como por su frecuencia de contacto puede predisponernos a un uso mayor del término rana.

Otro aspecto a mencionar es el del orden de la estructura, en ningún caso se lo cual significa un apego a los cánones o patrones estructurales de este tipo

de texto todos los relatos respetan el orden de aparición, quizás esto se deba a un efecto de la memoria de los esquemas conocidos de lo que es una narración, y a que los niños reproducían el cuento inmediatamente después de que se le leía.

En este punto debemos recordar que los cánones de la estructura narrativa los niños los conocen a través de ponerse en contacto con la lectura directa o indirecta de este tipo de textos, así como de escucharla e intentar usarla en las conversaciones cotidianas, ya sean participantes activos o pasivos de ellas.

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

El interés por esta temática de investigación nace mucho antes de que tuviera un primer contacto con los trabajos existentes sobre narraciones infantiles, así que una vez que se tuvo contacto con los autores y los trabajos realizados se consolida el mismo e inicié la búsqueda de las maneras en que se había evaluado el desarrollo narrativo. Pasó un tiempo considerable antes de que, después de algunos intentos fallidos sobre otras cuestiones relacionadas, agradablemente hallara el instrumento que me permitió reencauzar el trabajo y ahora ponerlo a prueba.

De manera general, los objetivos planteados para esta investigación, fueron logrados ya que se pudo evaluar a los dos grupos de sujetos, caracterizar sus producciones a partir de la propuesta del instrumento EDNA y compararlo a partir de los parámetros establecidos previamente en una población de Chile.

Al inicio de esta investigación me planteaba como una de sus interrogantes determinar las etapas y niveles de desarrollo narrativo alcanzado por los sujetos de este estudio, y con esa finalidad expuse tanto investigaciones realizadas en los inicios de esta temática, como aquellas más recientes, así como los elementos cognitivos que colaboran para que un sujeto sea capaz de interiorizar tanto la estructura como los elementos que la integran.

En cuanto a las etapas en las que se ubican nuestros evaluados se encuentra a la mayor parte de los dos grupos en la III que corresponde a la de *Estructuración*, lo cual es compatible con las edades cronológicas que presentan

los sujetos de ambos grupos. Los niveles en los que se ubicaron la mayoría va desde el siete al doce que incluye elementos básicos como *Presentación*, *Episodio* y *Final*, no todos, ni siempre completos, pero si en dos de tres de los relatos en cada caso.

Atendiendo a la búsqueda mencionada en el párrafo anterior, podemos considerar que la etapa III o de *Estructuración* es la más frecuente en las dos instituciones educativas y de acuerdo a las edades de los sujetos de estudio podemos considerar que ello resulta acorde a lo establecido en las etapas de desarrollo narrativo establecida por Coloma, Pavez y Maggiolo (2008) para niños sin problemas de lenguaje; ello nos indica que no existe disparidad entre lo que ellas encontraron en los niños sin problemas de lenguaje de Chile y los datos que se analizaron en este trabajo.

De los elementos que sirven para diseñar la estructura narrativa (*Presentación*, *Episodio* y *Final*) el presentado mayormente y más veces completa fue la *Presentación* y sobre lo que cometieron más omisiones fue en el *Final* y además muchos de los finales presentados fueron abruptos, lo cual nos corrobora que las características de desarrollo narrativo de nuestro grupo son acordes a las edades cronológicas.

Con respecto a los rasgos específicos que pueden ser requeridos por la narración, *Atributo*, *Espacio*, *Tiempo* y *Meta*, la mayor parte de los niños suelen incluir el *Atributo*, en todas sus modalidades; el *Espacio* y el *Tiempo* son usados de manera regular por los sujetos, aunque no por todos ni en todos los cuentos y por último la *Meta*, aparece muy escasamente en los evaluados, pero ubicamos una estructura con características similares a la que denominamos *Protomet* y

que consideramos podría ser uno de los indicios de que la *Meta* se empezará a utilizar pronto.

Atendiendo a las medias grupales de cada cuento podemos decir que el cuento mejor elaborado en la primera escuela es el uno, ya que en ese la diferencia de puntos con respecto al máximo posible es menor y en la segunda escuela los cuentos uno y tres se encuentran en igualdad de circunstancias de elaboración. Además la diferencia de las medias de grupo y el máximo puntaje nos indica que los sujetos de la segunda institución estarían elaborando relatos más cercanos a los cánones de estructura y elementos que los de la escuela uno.

En los cuentos elaborados por los dos grupos, detectamos que no cometen alteraciones de organización de los elementos narrativos; omiten principalmente de la estructura los finales, lo cual comentamos que es normal en este periodo del desarrollo narrativo, lo cual nos confirma la idea inicial de comparar las narraciones producidas por el grupo de estudio con los estudiados en Chile para determinar la validez del instrumento para evaluar niños de nuestro contexto.

En el estudio de Gárate (1996) se encuentran diferencias entre los grupos estudiados (uno aislado y otro integrado socioculturalmente) que parecen fundamentarse en el conocimiento del esquema narrativo y en el conocimiento del mundo. En este estudio se encuentran diferencias no muy grandes entre los dos grupos estudiados, pero si un poco, que podrían estar relacionados con el conocimiento de la estructura narrativa que se adquiere por el contacto constante con la lectura que los sujetos de la escuela privada tienen como parte de su trabajo académico y que regularmente también establece diferencias en el lenguaje en general, en comparación con los sujetos de la escuela pública.

Por lo anterior podemos concluir que el instrumento, y los parámetros establecidos a partir del estudio con niños chilenos, nos permiten tener un panorama de las competencias narrativas manifestadas por los estudiantes de este nivel escolar, así que se podría hacer uso de éste para evaluar el desarrollo narrativo en niños de nuestro contexto.

Una de las cuestiones que consideré para esta investigación, son las edades de los sujetos, que en términos de desarrollo de la competencia narrativa, establece diferencias ubicarse en una edad y otra, ya que si lo relacionamos con la competencia lingüística general, la edad también establece determinantes como lo expresado por Lenneberg acerca de la edad crítica, así los niños de seis años que aún no han adquirido lo correspondiente a su edad, en cuanto a estructura narrativa, están todavía en posibilidades de lograr la asimilación si recibe la estimulación suficiente y adecuada; sin embargo los sujetos del segundo grupo de edad o mayores de este grupo de investigación no estarían en las mismas posibilidades.

Otro aspecto que relaciona la edad y el desarrollo del lenguaje es la perspectiva de Vigotsky, quien al establecer su propuesta de que solo al entrar en contacto con los medios culturales el sujeto novato podrá assimilarlas, y que esas estructuras cognitivas que se encuentran primero en las relaciones con los otros y es decir, en el plano social después aparecerá internalizada gracias a la asimilación y el desarrollo logrado por el sujeto, así nuestros sujetos de menor edad posiblemente están haciendo un manejo de la estructura narrativa a un nivel interpsicológico y que los mayores harían un uso de la estructura ya por tener una asimilación de ésta, es decir, a nivel intrapsicológico.

Sugerencias de investigaciones

Para terminar es necesario que presente las siguientes propuestas que surgen al culminar este trabajo, sería pertinente realizar una investigación con una muestra más amplia y que resulte representativa de la población general, ya que así podríamos corroborar el funcionamiento del instrumento ante la presencia de otras variables, que posiblemente no aparecieron en los grupos en estos grupos estudiados.

Otra posibilidad sería comparar el desempeño de los niños considerados normales con los niños que ya han sido diagnosticados con algún problema de lenguaje, ya que pondría en consideración la adecuación del instrumento para otros tipos de circunstancias lingüísticas, como ya han sido realizados en varios casos en otros países.

La relación entre desarrollo narrativo y desempeño académico, podría constituir una temática relevante de investigación, ya que si partimos de que la escuela se relaciona estrechamente con las habilidades lingüísticas de los alumnos, sería coherente evaluar dicha relación.

En concordancia con la propuesta anterior, sería recomendable poner en práctica la propuesta de estimulación para el desarrollo narrativo, en los casos que se detecte niveles por debajo de la edad cronológica, para determinar la funcionalidad de la propuesta, tal como las autoras lo mencionan en uno de sus artículos.

Y por último, pero no menos importante, podría ser la realización de una investigación en la que se evalúe a los sujetos con este y otro instrumento de evaluación de desarrollo narrativo, como por ejemplo el material de Mercer Mayer *Frog where are you?* Para comparar los niveles de competencia narrativa que logra con las dos formas de elicitación de narraciones cada sujeto, uno que es más espontáneo y el otro que expone al sujeto a una comprensión y reproducción de la estructura narrativa.

BIBLIOGRAFÍA

Acosta, V., González, N., Lorenzo, C. (2011); Un análisis cualitativo de la estructura episódica, los recursos cohesivos y la diversidad léxica en la narrativa de alumnado con trastorno específico de lenguaje; en *Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, núm. 28, 143-159.

Baddeley, A. (1999); *Memoria humana*; España: McGraw Hill

Baquero, R.,(1997); *Vigotsky y el aprendizaje escolar*; Argentina: Aique

Barriga, R. (2002); *Estudios sobre el habla infantil en los años escolares*; México: El Colegio de México

Bruner, J., (1987), *La importancia de la educación*; España, Paidós

Bruner, J. (2001); *El proceso mental en el aprendizaje*; España: Narcea

Bruner, J., Haste, H., (1990); *La elaboración del sentido*; Barcelona: Paidós

Bruner, J. (2001); *Realidad mental y mundos posibles*; España: Gedisa

Calsamiglia, H., Tusón, A. (2007); *Las cosas del decir*; España: Ariel

Celedón, N., Meza, P., van Capel, F. (2011); Descripción del desempeño narrativo y de habilidades pragmática en escolares de NB1 con trastorno de déficit atencional e hiperactividad; Chile, Universidad de Chile. Tesis de grado

Cifuentes, J. (1996); *Gramática cognitiva*; Madrid: Eudema

Clemente, R. (1990); Narraciones orales y escritas en niños. Un estudio sobre sus diferencias, en la revista *Estudios de psicología*, 11 (41), págs. 5-19

Coloma, C., Pavez, M., Maggiolo, M. (2013); Comprensión de narraciones orales en niños con trastorno específico del lenguaje, en la revista *Actualidades en psicología*, 27, págs. 129-140;

Coloma, C., Pavez, M., Peñaloza, Ch., Araya, C. (2012); Desempeño lector y narrativo en escolares con trastorno específico del lenguaje, en la revista *Onomázein*, vol.2, núm.26, págs. 351-375

Cuenca, M., Hilferty, J. (1999); *Introducción a la lingüística cognitiva*; España: Ariel

Dale, P. (1980); *Desarrollo del lenguaje. Un enfoque psicolingüístico*; México: Trillas

- Gárate, M. (1994); La comprensión de cuentos en los niños; México: Siglo XXI
- Garton, A. (1994); interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición; España: Paidós
- Genette, G. (1970); "Fronteras del relato" Análisis estructural del relato; Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo
- Giandolo, G. (2011); El desarrollo de las competencias narrativas; Madrid, Universidad Autónoma de Madrid, Tesis de grado
- Golstein, B. (1999); Sensación y percepción; México: Thomson
- Gorki, D., et. Al (1961); Pensamiento y lenguaje; México: Grijalbo
- Jiménez, Theira (2006); La narración infantil: Un estudio en niños de educación básica; en la Revista de Investigación, núm. 60
- Labov W. & Waletzky, J. (1967) Narrative analysis: oral versions of personal experience. In helm J (ed) *Essays on the verbal and visual arts*. Seattle: University of Washington Press. 12-44.Reprinted in the *Journal of Narrative and Life History* 7, 3-38
- Lomas, C., Osoro, A., Tusón, A. (1993); Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua; España: Paidós
- Luria, A., Yudovich, F. (1983); Lenguaje y desarrollo intelectual en el niño; Madrid: Siglo XXI
- Maggiolo, M., Coloma, C., Pavez, M. (2009); Estimulación de narraciones infantiles; en la revista CEFAC, 11 (3), págs. 379-388
- Muth, K. D. (1991); El texto narrativo; Argentina: Aique
- Pavez, M., Coloma, C., Maggiolo, M. (2010); El desarrollo narrativo en niños; España: Euroméxico
- Quilis, A., Hernández, C. (1990); Lingüística aplicada a la terapia del lenguaje; Madrid: Gredos
- Reyes, C., (2003); Visión panorámica de los estudios sobre narración; en la Revista de humanidades: Tecnológico de Monterrey, núm. 15, pág. 95-119
- Rocoeur, P., (1995); Tiempo y narración I; México, Siglo XXI

Snow, Imbens-Bailey (1997); Learning how to say what one means: A longitudinal study of children's speech; *Act Use; Social development*, vol. 5. Issue 1, pages 56-84, March, 1996

Stubbs, M. (1983); *Análisis del discurso*; Madrid: Alianza

Van Dijk, T. (1992); *La ciencia del texto*; España, Paidós

van Dijk, T. (2001); *Estructuras y funciones del discurso*; México: Siglo XXI

Vega, M. (1986); *Introducción a la psicología cognitiva*; México: Alianza

Vigotsky, L. (2008); *La imaginación y el arte en la infancia*; México, Coyoacán

Vigotsky, L. (1979); *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*; Barcelona: Crítica

Vygotsky, L. (1994); *Pensamiento y lenguaje*; México: Quinto sol.

APÉNDICE 1

Cuentos del instrumento

La ardillita glotona

Había una vez una ardillita que vivía en el bosque y era muy glotona.

Todos los días la ardillita iba y les robaba la comida a todos sus amigos del bosque.

Los animalitos le quisieron dar una lección para que la ardillita no les comiera más su comida. Se les ocurrió hacerle una casita bien chiquitita, con ventanas y puertas chiquititas y adentro de la casa le dejaron: nueces, chocolates, miel, dulces, tortas y helados.

La ardillita estaba tan contenta que entró en a casa y se comió toda la comida y se puso gorda, gorda.

Entonces vinieron sus amiguitos para invitarla a jugar, y como ella estaba tan gorda no pudo salir ni por la puerta ni por las ventanas porque éstas eran muy pequeñas.

Entonces, la pobre ardillita, como no pudo salir de su casa, se puso muy triste porque no podía ir a jugar con sus amiguitos, sólo podía mirarlos por la ventana.

Entonces prometió que nunca iba a comer tanto, y que nunca más les iba a quitar la comida porque así ella podría salir de su casa y jugar con ellos.

El sapito saltarín

Había una vez un sapito que vivía en una laguna y que era muy saltarín.

Al sapito le gustaba saltar de noche y saltaba tanto que no dejaba dormir a los otros animalitos de la laguna.

Un día los animalitos estaban tan cansados por no poder dormir que decidieron ponerle una trampa al sapito. Construyeron una red y la ocultaron entre las flores de la laguna. Entonces, cuando el sapito salió por la noche, en uno de sus saltos mortales se enredó en la trampa y se quebró una patita.

Entonces el sapito ya no podía saltar y, además, por el dolor que sentía en su patita quebrada lloraba de día y de noche.

Los animalitos sintieron pena por lo que habían hecho y se dieron cuenta de que así tampoco podrían dormir, así que decidieron curarle la patita al sapito y,

además le construyeron un gimnasio para que pudiera saltar a su gusto. Con el tiempo, el sapito mejoró y al ver el regalo que le habían hecho sus amigos se puso muy feliz.

El sapito en agradecimiento prometió no saltar nunca más de noche para que todos pudieran descansar.

El lobo friolento

Había una vez un lobo que era muy friolento y pasaba todos los días muerto de frío. Cuando llegó el invierno, el lobo casi no podía caminar, ni podía comer, ni podía hablar de tanto frío que tenía.

Entonces decidió hacer algo. Salió de su cueva y vio que los conejitos que vivían al lado de él tenían una estufa. Entró calladito y se la robó.

Los conejitos lo vieron y comenzaron a gritar ¡socorro! ¡socorro! ¡El lobo nos robó la estufa!. El lobo se fue corriendo rápidamente para que los conejitos no lo alcanzaran y se encerró en su casa con la estufa. Después de un rato se quedó dormido, pero como estaba tan cerca de la estufa se le empezó a quemar la cola y se despertó muy asustado gritando: ¡socorro! ¡sálvenme! ¡se me quema la cola!

Los conejitos lo escucharon y fueron a ayudarlo y le tiraron agua para apagarle la cola, pero como hacía mucho frío el agua se convirtió en hielo y el lobo quedó encerrado en un cubo de hielo. Pero a los conejitos les dio pena dejarlo así y le pusieron la estufa para que se derritiera el hielo.

Cuando el lobo estaba bien, se dio cuenta de que los conejitos eran muy buenos y prometió que nunca más robaría a nadie. Los conejitos lo invitaron a quedarse en su casa y así el lobo nunca más sintió frío.

APÉNDICE 2

HOJA DE ANÁLISIS DEL DISCURSO NARRATIVO

Pavez Guzmán, Coloma Tirapegui, Maggiolo Landaeta

Nombre _____ Edad __ Sexo _____

Fecha de nacimiento __ Fecha de examen __

DESARROLLO NARRATIVO: Puntuación total no estructura:

Puntuación total estructura

Puntuación total

Percentil según edad

ETAPA Y NIVEL EN LA

Etapa: _____

ESCALA DE DESARROLLO:

Nivel: _____

OBSERVACIONES:

| SECCIÓN NO ESTRUCTURA CUENTOS | La ardillita Glotona | El Sapito Saltarín | El Lobo Friolento |
|--|----------------------|--------------------|-------------------|
| No cuenta nada | 0 puntos | 0 puntos | 0 puntos |
| Dice una o dos oraciones | 0.25 puntos | 0.25 puntos | 0.25 puntos |
| Aglutina secuencias de acciones y/o estados | 0.5 puntos | 0.5 puntos | 0.5 puntos |
| Agrupar enumerativamente en torno a un personaje | 0.75 puntos | 0.75 puntos | 0.75 puntos |
| Hace secuencias: obstáculo+Resultado y/o acción+ Obstáculo | 0.75 puntos | 0.75 puntos | 0.75 puntos |
| PUNTUACIÓN TOTAL DE LA SECCIÓN: 0 | | | |

| SECCIÓN ESTRUCTURA CUENTOS | La Ardillita Glotona | El Sapito Saltarín | El Lobo Friolento | Puntuaciones Totales por Categoría | | |
|---|-----------------------------|---------------------------|--------------------------|---|---------|--------------------------|
| Presentación | | | | | | |
| Personaje principal | | | | | | |
| (Atributo) | 1 punto | 1 punto | 1 punto | | | |
| Presentación del problema | | | | | | |
| (Espacio o Tiempo) | 1 punto | 1 punto | 1 punto | Puntuación de la Presentación: | | |
| Puntuación de la presentación incompleta en cada cuento | 0.5 puntos | 0.5 puntos | 0.5 puntos | | | |
| Puntuación de la presentación completa en cada cuento | 1 punto | 1 punto | 1 punto | | | |
| Episodio | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | |
| (Meta) | 2 puntos | 2 ptos. | | 2 ptos. | | |
| Acción | 1 | 1 | 1 | 1 | | |
| (Estado) | | | | | | |
| Obstáculo | 1 | 1 | 1 | 1 | | |
| Resultado | 1 | | | | | |
| Puntuación de episodios incompletos en cada cuento | 1 punto | 1 pto. | 1 pto. | 1 pto. | 1 pto. | Puntuación del Episodio: |
| Puntuación de episodios completos en cada cuento | 2 puntos | 2 ptos. | 2 ptos. | 2 ptos. | 2 ptos. | |
| Final | | | | | | Puntuación del Final: |
| Abrupto | 1 punto | 1 punto | | 1 punto | | |
| Normal | 2 puntos | 2 puntos | | 2 puntos | | |
| PUNTUACIÓN TOTAL DE LA SECCIÓN: | | | | | | |

APÉNDICE 3
TABLA DE PERCENTILES

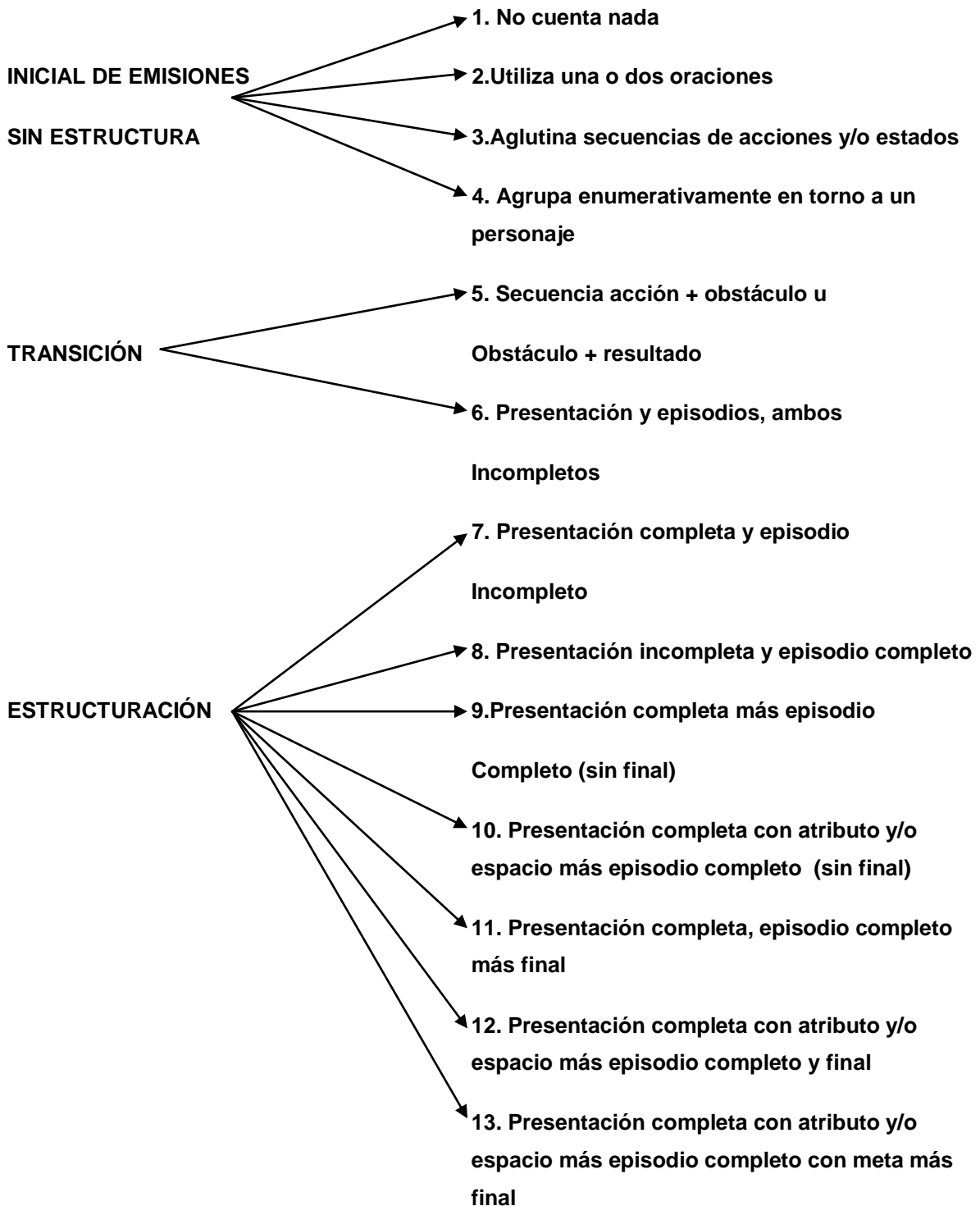
| P e r c e n t i l | | | | | |
|-------------------|----|----|----|----|----|
| Edad | 10 | 25 | 0 | 75 | 90 |
| 4.0 – 4.11 | 2 | 4 | 9 | 12 | 14 |
| 5.0 – 5.11 | 2 | 6 | 11 | 16 | 18 |
| 6.0 – 6.11 | 9 | 11 | 13 | 17 | 18 |
| 10 - 11 | 15 | 18 | 20 | 22 | 23 |

APÉNDICE 4

TABLA DE ETAPAS Y NIVELES DEL DESARROLLO NARRATIVO

ETAPAS

NIVELES



APÉNDICE 5

TRANSCRIPCIONES

Simón Bolívar 1:1

Femenina 1er grado 7 años

Había una vez una ardillita tan /// golosa que le comía la comida a todos sus amigos (PAUSA MUY LARGA, 31 SEG. ¿QUE HICIERON SUS AMIGOS?)

se enojaron mucho (Y QUE MÁS?) le dieron una lección? /

y le hicieron una pequeñita casa / que tenía pueltas y ventanas.. pequeñas y ..adentlo le pusieron // chocolates / helados / toltas / dulces // y miel /

entonces se había comido todas las / todo lo que le dieron /

entonces / vinieron sus amiguitos para ir a jugar /pero de que andaba taaan gorda no podía salir a jugar / ni por las puertas y las ventanas entonces él se puso muy triste /

entonces él dijo que nunca volvería a comer más porque si no no podría / salir.

1:2

Había una vez una ranita que / no dejaba de saltar ni de día ni de noche y / como no dejaba a los animalitos pudieran dormir /

que le hicieron una trampa que la escondieron por la laguna y cuando dio su salto mortal / se quedó en la red y se había lastimado su patita /

y luego / ellos no podían dormir porque chillaba /

y entonces decidieron que / y le hicieron un gibnasio /

y entonces podía hacer todo lo que quería hacer /

y entonces // con la sorpresa que le dieron se quedó muy feliz /

y entonces dijo que no volvería a saltar nunca más.

1:3

El lobo...

había una vez un lobo... que en el invierno

tenía mucho frío // no podía caminar / ni comer //

entonces / y salió de su casa / y andaba.. y anda / y / al lado de su casa vivían conejitos / y esos conejitos tenían una estufa / y entonces entro el lobo / cuida / en silencio / y les robó / les robó a los conejitos su sala / su, su / su estufa y

entonces los conejitos / los conejitos pidieron ayuda

y entonces como el lobo see / corrió taaan rápido.. llegó a su casa / y de que tenía tan cerca su / la estufa se quemó la cola y dijo que / los conejitos lo fueran a ayudad /

y entonces que le ponen agua... y entonces de que andab / de que hacía mucho frío el agua se congeló /

y entonces el lobo se quedó adentro del hielo /

y entonces los conejitos quedaron muy apenados eeee /de que.. de que esté en el hielo / y entonces que le acercan la estufa para / y .. y y lo ponen para que se / se / se cal / se derrita el hielo /

y entonces prometió nunca robarle cosas aaa nadie.

Simón Bolívar 2:1

Masculino 7 años 1er grado

De una ardillita que e robaba toda la comida... y andaba en el bosque...

y se puso... le regalaron chocolates este... este dulces y se los comió todos y se puso muy gorda... y le dicen sus amigos vamos a jugar... y le dice y le dice que no... y se asoma a la ventana como juega... no me reía tanto...

ya no me acueldo tanto.

2:2

El cuento de la ranita que estaba saltando de noche y y... no dejaba dormir a sus amigos ...

y cayó en una trampita... y se cayó en una patita... y estaba... llorando tanto y tanto

y era de tarde y llegaron sus amigos y le dijeron... este... que te pasó ...y y ya no me acuerdo.....

y fueron al casa y se sentó en la cama y ...este...este descansó un poquito... y durmió un poquito y ya se sintió mejor.

2:3

El lobo... este estba en la cama y no podía comer ni pararse... y este y el lobo... este... se hizo... este estaba muy frio...frio

y sale afuera a robar..... un salten... y se lo llevó muy lejos ... en su casa... se lo quedó..... y le dijo..... este los conejitos socorro, socorro...

y ...y...el lobo se convirtió en yelo y no podía caminar... y no podía moverse... y este..... y este no se podía des..descongelar...

y ...y ...y ya no me acuerdo más.

Simón Bolívar 3:1

Femenina, 7 años, 1er grado

Que la ardillita? Se robaba la comida?

Y se puso gorda y no podía salir de la casa? Y no podía jugar con sus amigos y su casita era muy pequeña y no grande como ella... y después?...ella ya a prendió a no comer tanto para que ya no esté así y ya poder salir porque su casa es chiquitita.

3:2

Es que la rana? Hacía mucho ruido y... por ella no podían dormir sus amigos

y le hicieron una trampa para que ella ya no pudiera hacer ruido? Pero se quebró la patita

y ya le hicieron un regalo? y la curaron y se puso feliz.

3:3

Es que el lobo?

Robó la cocina calentita para poder calentarse..... pero si se la robó, podía quedarse en un cubo de hielo para ya no estar cerca más de la estufa y no quemarse? Y los conejitos le ayudaron y ya aprendió a no robar nunca más a nadie.

Simón Bolívar 4:1

Masculino, 7 años, 1er grado

Mmm de que que..... mmm... que la ardilla no debe robar

y le dieron una lección y mmm... y le dieron una casa pequeñita..... que la puerta era pequeñita y las ventanas también... no podía salir y se ponía triste y..... no salía nunca más porque se les robó toda la comida... y nunca más podría robar...

y les dijo peddón.

4:2

Si se trató que si saltaba tanto no dejaban dormir y se ponieron los ojos lojos que no podían dormir

y le hicieron una trampa cada..... para... que cada noche no saltara y no sean sus ojos lojos.....

y de jugad del día de noche ora una patita y le dieron un regalo para que jugada más mejor y nunca más volver a saltar de noche...

y no va ser más ruido con nada.

4:3

Es que dobó la estufa y cerró la puerta de los conejitos y cambién los conejitos de su casa ... y el lobo fue corriendo a toda velocidá... se encadó con segudo... se quemó la cola por tonto y que.....

le echaron agua de su cola... así como de hielo y no les importaban a los conejitos... se quedó en su casa de los conejitos...

y nunca más va a robad la estufa de todos los habitantes del bosque.

Simón Bolívar 5: 1

Femenina, 7 Años 1er grado

Pues me pareció mmm que la ardillita fue muy ambiciosa por la comida y mmm... entonces ella era muy mala amiga porque se robaba la comida de sus amigos.

Había una ardillita... que tenía sus amigos y entonces, entonces les robaba la comida pero como era muuuy (¿Cómo dijo?) glotona, este se robaba la comida de sus amigos.....

entonces sus amigos le dieron una lección... le hicie.. le hicieron una casita chiquita y entonces le dieron chocolates, helados tortas, dulces y y... este después vio la casita y se comió todo, y después vinieron sus amiguitos y y dijeron que si iban, si iba a jugar y dijo que si pero ya no se pudo salir ni por la puerta ni por la ventana y y ... Es todo.

5:2

Había una vez un sapito que brincaba todo de día y de noche y se... y y no dejaba dormir a los animalitos que estaban en la laguna,

entonces.. este.. le hicieron un gimbasio, pero bueno primero.. este se atoró en un ramita y se cortó su patita, digo, se lastimó su patita y

...este... después sus amigos le querían... le le hicieron un gimbasio y entonces... fue al gimbasio y ahí se iba a sentir mejor... y ya así se compuso su patita.

5:3

Que había un lobo... que estaba... que tenía frío, bueno que llegó el invierno y enton... y no podía comer ni dormirse

y entonces vio que que unos conejitos, este... vio que los conejitos tenían una estufa, la estufa... y entonces llegó el zorro y y se las robó, entonces se la llevó a su casa corriendo para que no los alcanzaran los conejitos... entonces se la llevó a su casa y se encerró con todo y la... y la, o sea, la (ESTUFA) estufa, entonces se durmió

... pero como estaba muy cerquita de la estufa... se quemó la cola y estaba diciendo ayuda... socorro, socorro me estoy quemando mi cola y entonces los conejitos lo escucharon y entonces apagaron la colagua, o sea, su cola del zorro, pero como había mucho frío... se quedó, se congeló en un cubito de hielo y se quedó así... pero los conejitos sintieron feo por dejarlo así... entonces le quitaron la estufa... y bueno primero le quitaron el hielo...

y ya después... el zorro les les dijo... que que yo pienso que estuvo bien.

Simón Bolívar 6:1

Masculino, 7 años, 1er grado

Según había una ardilla muy glotona, que le gustaba mucho comer, un día sus amiguitos... sus amig... ella le iba a robar a sus amigos,

así que sus amigos le tendieron una trampa y se les ocurrió hacerle una casa con dulces, con comida, luego se la hicieron y la ardillita fue, fue a la casita y estaba muy feliz y se comió todo, toda la comida, entonces se puso muy gorda y sus amigos la invitaron a jugar, pero ella no podía salir a jugar porque las ventanas y las puertas eran muy chiquitas…… nomás podía verlos por las ventanas..

así que prometió nunca robarles comida a sus amigos y así salir a jugar.

6:2

Había una rana saltarina, le gustaba saltar mucho y mucho, por los &&& de la laguna y no dejaba dormir a sus amigos, así que…… sus amigos estaban muy cansados de día,

le tendieron una trampa, escondieron una red entre las hojas de la laguna y en la noche…… el sapito en uno de sus saltos mortales brincó y se rompió la pierna, así que no pudo……

estaba llorando día y noche… así tampoco los dejaba dormir a sus amiguitos , así que ellos sintieron pena…… y este…… le ayudaron…… entre ellos le construyeron un gimnasio y con los pasos del tiempo el sapito fue mejorando y prometió nunca volver a saltar de noche.

6:3

Había un lobo muy frío...muy friolento que tenía frío todo el tiempo y llegó el invierno y tenía mucho frío

y vio que unos conejitos cerca de su cueva tenían una estufa él… él se la robó silenciosamente, así que él se durmió, pero estaba junto a la estufa, la estufa estaba prendida… y des… después se quemó la cola

y despertó con mucho dolor, así que los conejitos fueron y le echaron una cubeta de agua… pero el agua se convirtió en hielo… y luego le pusieron la

estufa al ... lobo, al lobo para que se derritiera el yelo y el lobo no...
prometió nunca más robar nada ni a nadie.

Simón Bolívar 7:1

Femenina, 9 años, 3er grado

Que había una ardillita que era muy... que era muy comelona y que se comió
todo lo de sus amiguitos.....

y le hicieron una casita chiquita y ahí le trajeron tortas, helados, nueces,
chocolates y se lo comió todo...y un día sus amigos leee dijeron que si podía
salir a jugar y no podía salir ni por la puerta ni por la ventana porque eran
muy chiquitas...

y ... prometió que ya no iba a quitarles la comida y que ya no iba a comer
tanto.

7: 2

De que era una rana salta, una rana saltarina y y y siempre saltaba en las
noches y y que era de la laguna que saltaba en las noches y a sus amigos
de la laguna ya no los dejaba dormir

y sus amigos pusieron una red entre las plantas y cuando se.. cuando
saltó..... se enredó y se lastimó su patita.....

sus amig... y lloraba de día y de noche... y sus amigos le construyeron un
gibnasio para que pudiera saltar a su gusto..... y... el sapito se fue
recuperando..

y ya.

7:3

De que había un lobo que era muy friolento y que...

como tenía los conejitos una casa con estufa... se la robó... y los conejitos dijeron “socorro, socorro nos roban nuestra estufa”... y el... lobo se fue corriendo... y como tenía muy cerca la estufa se quemó la cola y dijo “socorro, socorro, me quemé la cola”..

y vienen los conejitos y le echan agua, pero como hacía mucho frío... se convirtió en un cubo de hielo... y como los conejitos les dio pena dejarlo así... leeee derretieron el hielo con la estufa, y así el lobo ya no... ya aprendió a no robar... y lo invitaron a la casa de los conejitos.

Simón Bolívar 8:1

Masculino, 9 años, 3er grado

Había una vez una ardilla que era taaaaan...tan...tan...(GLOTONA) glotona que le robaba la comida a sus amigos... y... y... y sus amigos le hicieron una casa... con ventanas bien chiquitas y...una puerta bien chiquita y ahí adentro de la casa le dejaron... este... miel, dulces, helados y torta y la ardillita se comió todo y se puso bien gorda y sus amigos la invitaron a jugar pero como eran tan chiquita la casa y era... y estaba tan gorda la ardilla no pudo salir... y como no podía salir veía por su... ventana a sus amigos... y ... y sus amigos la pudieron sacar y le dijo... sus amigos le dijeron a la ardillita y que ya la respeten.

8:2

Había una vez un sapito que era tan saltón... y salía por las noches a saltar y sus amigos... la ranita no dejaba dormir a sus amiguitos... sus amiguitos le pusieron una trampa... y.., después el sapito salió por la noche... y saltó muy fuerte y se quebró la patita en la trampa... y después... la ranita estaba tan triste y hasta lloró día y noche y así sus amigos no lo dejaba dormir... mejor sus amigos les hicieron, le hicieron, le hizo un gimnasio para saltar y el sapito estaba tan feliz porque ya podía saltar... ya.

8:3

Había una vez un lobo que era tan, tan, tan……(FRIOLENTO) friolento que un día llegó el invierno y como no podía salir ni a comer ni a caminar…mmm al lado de los conejitos y después iba corriendo el lobo dentro de la casas y los conejitos…

Había una vez un lobo tan friolento que al lado de su casa había unos conejitos y después.. llegó el invierno y como no podía comer ni podía caminar ir a caminar.. al lado había unos conejitos y fue corriendo el lobo y les robó la etufa a los conejitos y los conejitos gritaron “socorro, socorro” y después el lobo que se encierra con la etufa y después que se queda dormido y que se le quema la cola y el lobo gritó “socorro, socorro” y como oyeron los conejitos al lobo fueron corriendo y le echaron agua, pero como había invierno se congeló toda su casa y después los conejitos le pendieron la stufa pa que se derritiera el hielo y ya después el lobo dijo “ya no voy hacer eso, voy hacer otras cosas” y ya.

Simón Bolívar 9:1

Femenino, 9 años, 3er grado

Había una vez una ardilla que era muy comelona y entonces la quitaba la comida a los demás y entonces le hicieron su casa.. con una puertita bien chiquita y unas ventanas bien chiquitas y e dejaron chocolate y la comida demás, entonces comió todo y estaba gordita porque se comió casi todo… entonces… le prome. Cuando le prometió.. que este ya no iba a comer tanta comida, entonces así la ardilla y todos se puso feliz.

9:2

Es de que había una vez un sapito que era muy saltarín y entonces los animales de la naguna no podían dormir porque el sapito saltaba mucho entonces los niños, los animales de la naguna le pusieron una trampa, construyeron una red, entonces en l anoche cuando brincó el sapiton saltón y se lastimó su pie, mmm, entonces le dolía mucho, entonces es los

animales le construyeron un gimnasio, y entonces este que este les prometió el sapito que ya no iba a saltar de noche y se pusieron felices.

9:3

Había una vez un lobo violento (FRIOLENTO) y entonces tenía mucho frío, y llegó el invierno y tenía más y más frío y ya no podía hablar, ya no podía caminar, entonces se metió a su casa, entonces como vió que que que estaban los conejitos que vivían al lado de él vio y les robó su estufa, entonces ya, entonces se la robó y dijeron chocorro, los conejitos dijeron “chocorro, chocorro”, entonces el lobo se quedó ahí con la estufa y entonces se durmió y entonces se le quemó la cola y se despertó y entonces dijo el lobo “chocorro, chocorro” entonces los animalitos ayudaron... los %%% ayudaron a apagarle su cola, entonces vio.. pero le echaron agua... entonces como estaban, se convirtió en hielo..... entonces de este lado cercaron la estufa para que se derritiera el hielo, entonces ya que se derritió vio el lobo que este.. eran buenos los animalitos y fueron felices los animalitos y el lobo.

Simón Bolívar 10:1

Masculino, 9 años, 3er grado

Que había una ardillita que se robaba la comida y luego sus amigos, le ontó una lección, le pusieron una casa con helados, tortas y todo y se puso feliz y comió todo y comió todo y luego sus amigos lo invitaron a jugar, no podía entrar a la puerta ni a la ventana y se quedó viendo en la ventana y entonces como que enflacó y dijo que ya no se iba a robar, a robar la comida.

10:2

Había un sapito saltarín que saltaba en la laguna que no dejaba a sus amigos nadar, así que sus amigos estaban tan cansados que dijeron, le pusieron una trampa, construyeron una red bajo las plantas de la laguna, luego saltó sobre la red y lo atraparon y se quebró su patita, luego lloró tanto tanto

tanto y los animalitos se sintieron apenados, luego le consiguieron un gimnasio, luego cuando vio el regalo.. se puso tan feliz que le prometió ya no saltar ni de día ni de noche.

10:3

Había un lobo y estaba en el yelo, y y sentía tanto frío tanto frío que se metió a su casa y cuando vio a unos conejitos, como sus vecinos, entró en la casa, estaban dormidos los conejitos, robó la estufa, dijeron los conejitos “socorro, socorro”... y luego se va como que muy rápido, entonces que se encerró en su casa como que prendió la estufa, luego como que se quedó dormido, como estaba la estufa cerca de él se quemó la cola, luego estaba diciendo “socorro, socorro, ayundenme, sálvenme” los conejitos que agarran una cubeta de agua y le echan agua, pero como que había mucho frío se convirtió en yelo, así que el yelo, se quedo el lobo en el cubo de yelo, lo llevaron a su casa, llegaron la estufa, se derritió.. y como el lobo vió que eran muy buenos los conejitos prometió que ya no iba robar, así que los conejitos lo invitaron a su casa y luego les prometió que ya no les iba a robar.

Simón Bolívar 11:1

Masculino, 9 años, 3er grado

Es que había una ardillita que era muy glotona y les quitaba la comida y ella se la comía, y un día le quisieron dar una lección... le hicieron una casita muy chiquita y le metieron miel, nueces y mucha comida y entonces la ardillita se puso muy feliz y se metió, y se empezó a comer todo y entonces llegaron sus amigos y la invitaron a jugar, pero no podía, no pudo salir porque estaba muy gorda, ni por las puertas, ni por la ventana, entonces prometió que ya no iba a volver a comer, a volver a robarles la comida.

11:2

Es que había un sapito que le gustaba brincar de noche y no dejaba dormir a sus amigos, entonces un día decidieron ponerle una trampa, este y

construyeron una red y la punieron entre las hojas de la laguna y el sapito dio un salto y se enredó en la red y se quebró la patita y tenía mucho dolor y como lloraba, este, de día y de noche, vieron que así no se arregló, y entonces le curaron la patita y le construyeron un gimnasio y entonces la ranita en agradecimiento ya no volvió a saltar de noche.

11:3

Es que el lobo era muy friolento y como había mucho frío no podía casi caminar y fue con los conejitos, y les robó la estufa y se dieron cuenta y se fue corriendo para que no lo alcanzaran.. entonces se encerró en su cueva con la estufa y se quedó dormido pero se quemó la cola y se despertó, entonces los conejitos le echaron agua pero se convirtió en hielo y quedó, este, con hielo .. entonces pusieron la estufa a un lado de él para que se derritiera, entonces, este, el lobo se dio cuenta de que los conejitos eran muy buenos, y entonces prometió que ya no volvería a robar.

Simón Bolívar 12:1

Femenino, 9 años, 3er grado

Era una ardillita que comía mucho, entonces un día en el bosque le quitó la comida a sus amigos, entonces sus amigos que le querían dar una lección, y este, le hicieron una casita y ahí le metieron muchos dulces, helados, chocolates y así, entonces la ardillita se puso muy contenta y entró a la casa y se comió todo, pero cuando sus amiguitos querían jugar con ella no podía salir de la casa porque estaba muy gordita de tanto comer chocolates, entonces les prometió a sus amigos que jamás, que jamás volvería a quitarle la comida y que ella se pondría feliz porque podía salir a jugar con sus amigos.

12:2

Yole entendí que antes había una ranita que saltaba de noche pero no dejaba descansar a los demás animalitos, entonces un día le pusieron una trampa, y ee, le pusieron una red, y en la noche que cuando saltó se enredó en la

trampa y se lastimó su patita, entonces los demás animalitos sintieron mucha pena por lo que habían hecho y este hicieron un gimnasio, la ranita fue mejorando y al ver su regalo, que le habían hecho sus amigos les prometió jamás volver a saltar en la noche para dejarlos descansar a todos.

12:3

Yo le entendí que había un lobo que hacía mucho frío, que no podía hablar ni jugar, entonces vio que los conejitos que vivían ahí cerca de su casa, de su cueva tenían una estufa, y entonces el lobo entró calladito y.. este .. se robó la estufa, entonces que el lobo después de un rato, como estaba calentito se quedó dormido... y se despertó muy asustado porque dijo “ay”, por que se le había quemado la cola de tan cerca que se había quedado de la estufa, entonces los conejitos fueron y le aventaron agua, pero como hacía mucho frío se congeló, y entonces el lobo se quedó en el cubo, en un cubo, este se congeló el agua y se quedó en un cubo, entonces a los conejitos les pena de, de que se quedara así y le pusieron, y le pusieron la estufa para que se cayera el hielo, y luego los... el lobo vió que los conejitos eran muy buenos y les regresó la estufa y los conejitos lo invitaron a quedarse y se hicieron amigos.

IMM 1:1

Femenina, 6 años, 1er grado

1:1

La ardillita glotona

Había una vez una arti.. una ardilla muy glotona... que pasaba por ahí y le robaba a sus amigos toooda la comida entonces sus amigos se enojaron y quisieron darle una lección hicieron una casita muuuy chiquita con unas ventanas muy chiquitas y una puerta muuuy chiquita, le pusieron helados dulces, miel, y luego la ardillita estaba muuuy feliz que entró a la casa y se comió todo, se puso tan tan gorda y luego sus amigos le invitaron a salir a jugar pero la ardillita no podía salir por la ventana ni por la puerta así que ella prometió, solo podía mirarlos por la ventana, así que ella prometió no volver a comer la.. comerse su gor.. su comida porque si no se pondría muy gorda y no podría volver a salir a jugar con sus amigos.

1:2

Había una vez un sapito saltarín.. que vivía en una laguna, saltaba de día y de noche.. pero los animalitos no los dejaba dormir, entonces un día los animalitos quisieron, hicieron hacerle una trampa, pusieron una red detrás de las flores de la laguna entonces cuando el sapito quería hacer uno de sus saltos mortales tropezó con ella y se enredó con ella y se enredó.. y se rompió una patita... y además le dolía mucho y doraba de día y de noche los animalitos del bosque sintieron mucha pena así que le curaron la patita y le hicieron un gimnasio.. el sapito en agradecimiento prometió nuuunca más volver a saltar.

1:3

El lobo friolento

Había una vez un lobo muuuy friolento que no salía de día ni de noche porque hacía muuuuucho frío y así no podía comer no salir, entonces .. un día vio que sus vecinos los conejitos tenían una estufa y salió a robársela..

los conejitos gritaron “socorro, socorro el lobo se roba la estufa” y el lobo salió rápidamente para su casa se encerró con la estufa y luego se quedó dormido... luego... el lobo... el lobo... el lobo no se dio cuenta que se le quemó la cola en la estufa y entonces los co... gritó “socorro, socorro se me quema la cola” los conejitos lo escucharon y fueron a su casa, le le echaron agua en la cola para que se le des.. ya no se le quemara entonces como hacía mucho frío se convirtió en hielo y el lobo quedó encerrado en un cubo de hielo, los conejitos sintieron tanta pena que lo pusieron en la estufa para que se relitiera entonces el lobo vio que los conejitos eran muy buenos y el los conejitos lo invitaron a comer para que ya no sintiera y entooooonces el lobo ya no tenía frío.

IMM 2:1

Masculino, 7 años, 1er grado

Se trata de que una ardilla le robaba la comida a sus amigos y le tuvieron que dar una lección por... que si no los iba a seguir molestando y la encerraron en laa ca.. en la cas con mucha comida y se volvió gorda y ya no pudo jugar pero prometió que ya nunca lo iba a hacer.

2:2

Se trata de que un sapito.. este saltaba de noche y de día pero no los dejaba molestar a sus amigos.. de la laguna, le quisieron poner una trampa para que.. pa que ya no salte más y ya los deje dormir... y cuando... y un día saltó.. mmm.. la planta de ahí.. se enredó y.. se quebró una patita.. de día y de noche.. este ..lloraba, lloraba y lloraba y los animalitos de la laguna le quisieron, lo quisieron ayudar porque se dieron cuenta de que así tampoco iban a poder dormir y lee y le curaron la patita..y en todo el tiempo le hicieron un gibnasio pa que ahí salte.. y cuanto vio su regalo se puso feliz y prometió ya no saltar.. estee.. De noche.

2:3

El lobo.. era.. como se dice.. tenía mucho frio yyy tenía mucho frío siempre... cuando llegó la navida.. este sentía más frío y vio a los conejitos

que tenían una estufa.. calientita y se.. y en y en lo que los conejitos estaban distraídos el lobo entró en su casa y les robó lentamente la estufa y se fue corriendo a su casa y los conejitos gritaban “socorro, socorro el lobo nos robó la estufa” y el lobo se quedó así, se quedó dormido.. en un rato de que estaba muy cerca la estufa se le empezó a quemar la cola y se despertó rápidamente y dijo “socorro, socorro mi cola se quema” y los conejitos lo fueron a ayudar, le echaron agua y de que estaba en invierno se conge.. se hizo hielo y el lobo se quedó atrapado, pero sintieron mucha pena los conejitos así que lo.. o pusieron en la estufa para que se derritiera y el lobo prometió ya nunca robar nada.. y los conejitos le dijeron.. lo invitaron a comer a su casa.

IMM 3:1

Femenino, 7 años, 1er grado

Que una ardillita?, de que era una coyona? (GLOTONA) glotona y que le quitaba su comida a sus amigos y que sus amigos? Sus amigos le hicieron una casita, una puerta chiquitita, unas ventanas chiquititas y le pusieron chocolate, nueces? Dulces? Y se los comio y se puso gorda? Y se puso triste porque no pudo salir, y miro a la ventana como jugaban sus amigos? Y ...y ... (DESPUES) y después... pudo salir porque ya no estuvo mas gorda? Y ya jugó con sus amigos.

3:2

Había un sapito que vivía en la laguna? Y que saltaba en las noches y sus amigos pusieron una trampa? Y cuando saltó? Se quebró su patita y después sus amigos se sintieron penados? Y después vinieron? A curarle su patita? Le hicieron un gimnasio para que pueda saltar y le hicieron un regalo? Y le gustó mucho y... y ya no me acuerdo la otra parte.

3.3

El lobo tenía mucho frío y los conejitos estuvieron en su cueva con su estufa y que el lobo tuvo mucho frío y que no pudo hablar ni caminar y

que... se salió de su cueva... y caminó despacio y que le robó su estufa? Y que se metió a su cuevas? Y cerró la puerta? Y se dormió... y que le quemó su colita y gritó socorro... y los conejitos los escucharon? Y le pusieron agua? Para que ya .. para que no le quemara su colita y punieron la estufa para que se derritiera el hielo... y el lobo dijo que ya no va a volver otra vez a robar..... bueno otra vez ya no me recuerdo la otra parte.

IMM 4:1

Masculino, 6 años, 1er grado

La ardillita glotona

Era una ardillita que comía muuuucho muuuuicho, cada mañana les robaba la comida a sus amiguitos.. de bosque.. y planearon.. hacerle una trampa... le hicieron una casita con chocolates, helados... adentro de la casita.. la ardillita entró se comió todo... y luego quedó muy gorda y sus amigos la invitaron a jugar.. no podía salir ni por la puerta ni por la ventana.. se puso muy triste y prometió jamás comer mucho y no robarle la comida a sus amigos.

4:2

Había un sapito que saltaba y saltaba por la noche, que no dejaba dormir a los otros animalitos de la laguna, por eso decidieron hacerle una trampa, escondieron una red entre las flores e e en la noche cuando el sapito salió haciendo un sal.. su salto mortal se quebró una patita y cayó en la trampa... y de que .. el dolor de la patita lloraba y lloraba y tampoco dejaban dormir a sus amigos... y pensaron “porqué hicimos eso, menos nos dejará dormir” .. le curaron la patita y además le hicieron un gimnasio... Cu cuando fue mejorando la patita, se sorprendió del gimnasio que le habían hecho.

4:3

Había un lobo... muy frioso porque siempre tenía frío. Cuando llegó el invierno.. tenía tanto frío que ni podía caminar, comer ni hablar, y .. ah eh

sus vecinos conejitos tenían una estufa.., fue calladito, la cogió y se fue corriendo, aunque los conejitos lo vieron..... se encerró en su casa, se durmió y cuando despertó se estaba quemando... “socorro, socorro que alguien me ayude”.. los conejitos lo oyeron y le echaron agua, pero de tanto frío que hacía el agua el agua se hizo hielo y lo pusieron en la estufa para que el hielo se desritiera y lo invitaron a quedarse en su casa... para que nunca jamás tuviera frío.

IMM 5:1

Femenino. 7 años, 1er grado

¿? De que siempre se.. le robaba la comida a sus amigos ¿? Cuando se comió todo se e.. se hizo gorda ¿? No pudo entrar porque sus ventanas eran muy chiquitas y su puerta ¿? .. y después ya nunca pudo salir de su casa ¿?... YA NO TE ACUERDAS DE MÁS?

5:2

Se trata de ummm.. de un sapo que siempre saltaba.. y lue... y después con sus amigos le hicieron una trampa con una red.. siem.. saltó por la noche y se querebó una patita.. después ... lloraba mucho día y noche.. y y cuando tampoco pudieron hacer eso.. le curaron la patita y le hicieron un gimnasio y se volvió muy feliz.

5:3

Un.. un.. el lobo estaba mu, tenía mucho frío y todos los días tenía, entonces en otro día a los conejitos les robó su estufa.. después..... después... se le quemaron la co.. bueno se quemó la cola y decía “socorro, socorro” y después los conejitos fueron ir a su casa y le echaron una agua fría.. entonces se le puso un cubo de yelo le ponieron la estufa y así es como se derritió el hielo.. ¿? Si

IMM 6:1

Masculino, 7 años, 1er grado

Se trató de una .. [¿cómo era el animalito?] es que la ardillita siempre le robaba [¿qué les robaba?] la comida? Y después.. .. le hicieron una casitita bien mini, mini, mini, mini, y después? Vivió allí la ardillita y después comió tanta comida, se comió la comida que tenía en su casita y después se hizo gorda y después no pudo salir de su casita.. .. ¿? Después estaba muy triste de que no jugara con sus amigos ¿? Pues solo eso

6:2

Se trataba de que [¿cuál era el animalito?] una rana? Es un sapito los animales le.. pusieron una trampa y después se.. se enrodó y saltó y se enrodó y se quebró un hueso después la ardillita lloraba de noche y de día .. después... la pobre [ya se me olvidó que era el animal? Ay como pensar] {un sa} un sapo después el es que el sapito después lloraba de noche y de día [y después que dije] y después los animales le curaron la patita.. y ya es todo.

6:3

Se trató de un lobo que tenía tanto frío y después unos conejitos tenían una estufa y les robó la estufa.. después .. después se robó la estufa y se fue corriendo tan rápido para que los conejitos no les atra.. no lo atraparan y después se fue a su casa y se encerró y se empezó a dormir y se estaba quemando su cola, después cuando se despertó estaba muy triste y gritó “socorro, socorro sálvenme la cola se me quema” y después.. después los conejitos lo salvaron porque estaba.. porque se metió en el lago y se con.. y estaba.. y se metió y después [¿qué se hizo?] {LE ECHARON EL AGUA}

se congeló y después trajeron la estufa para que se derritiera y ya se sintió más bien y les dijo que ya jamás iba a robar a nadie y ya es todo el cuento.

IMM 7:1

Masculino, 9 años, 3er grado

Era una ardillita glotona que le gustaba robar la comida a sus amigos.. em.. sus amigos ya se habían hartado entonces le crearon una casa y le metieron helados, chocolates..em.. dulces miel y caramelos..em .. la ardillita se comió todo.. toda la comida.. cuando sus amigos fueron a verla le dijeron que fuera a jugar entonces la ardillita glotona no podía salir a jugar porque estaba tan gorda que no podía salir ni por la puerta ni por las ventanas.. {Y YA?} si

7:2

Era un sapito que le gustaba saltar mucho. Emm. Por las noches saltaba y sus amigos no podían dormir.. estaban cansados porque no podían dormir... entonces el sapito.. em otra no.. los animales le hicieron una trampa.. pusieron.. hicieron una red en escondidas en ..mmm las flores.. entonces el sapito saltó y se enredó y se quebró una paaatita.. el sapito ya no podía saltar.. entonces.. em.. sus amigos tuvieron mucha pena por él.. sus amigos le crearon un gimnasio para que ahí pudiera emm saltar.. entonces el sapito, pasó el tiempo y el sapito ya se había recuperado.. em.. entonces el sapito emm prometió que nunca más iba a saltar en la noche.

7:3

El lobo, el lobrio friolento

Tenía mucho frío, cuando llegó el invierno tenía más frío entonces al lado de su casa vio a unos conejitos que tenían una estufa entonces entró con cuidado calladito agarró la estufa y se fue corriendo, los conejitos empezaron a gritar “socorró, socorro”.. em.. se lleva la estufa.. entonces el

lobo se encerró en su casa entonces se durmió su cola se le estaba quemando porque estaba junto al lado de la estufa entonces empezó a decir “socorro, socorro se me quema la cola” los conejitos lo escucharon fueron a su casa y entonces le echaron agua y como había mucho frío el hielo, el agua se congeló en un cubo de hielo y el y los conejitos.. lo pusieron al lado de la estufa para que se descongelara, los conejitos, los conejitos.. cuando se descongeló el lobo los conejitos lo invitaron a su casa para que no tuviera tanto frío.

IMM 8:1

Femenino, 8 años, 3er grado

Era una ardillita glotona / que le robaba la comida a sus? Amiguitos

y y sus amigos le querían dar una lección /

entonces le hicieron una casa...muy pequeña? Con ventanas muy pequeñas... con puertaas muy pequeña // y y tenía / mucha comida allí adentro

entonces mmm la ardillita se puso muy feliz y /se comió todo,

entonces que cuando quería salir a jugar con sus amigos no podía salir ni por la puerta ni por las ventanas porque era muy gorda

entonces // oy // entonces // ya se me olvidó /. Entonces prometió que jamás iba a / a robarle la comida a sus amigos y que iba a hacer ejercicio y ya.

8:2

Había un sapito que / le gustaba saltar mucho / entonces / y saltaba de noche y um / y los otros animales no podían dormir

entonces le hicieron una trampa / hicieron una red y / en uno de sus saltos mortales el sapito cayó en la red y / se rompió una patita / entonces // ehhh lloraba de día y de noche

y así los animalitos pena por lo que habían hecho y / le hicieron un gimnasio donde podría saltar a gusto / y / y /.. y le decidieron y decidieron // arreglarle su patita /entonces //cuand / cuando / cuando se la curaron el sapito se sintió muy feliz / por / por lo que le habían hecho /

y les // prometió que nunca jamás iba a volver a saltar de noche.

8:3

Era una vez un lobo que era muy friolento que ya no podía hacer nada porque siempre tenía frío

y un día decidió y, mmm,

a la casa de junto que eran unos conejitos que tenían una estufa, entonces les robó la estufa / y se durmió / y /

y se quedó tan // cerca de la estufa que se le quemó la cola /

entonces // cuando despertó estaba pidiendo eeh au auxilio,

entonces / los conejitos fueron a ayudarlo y le echaron agua y, y él quedó atrapado en un cubo de hielo y entonces / los conejitos sintieron pena y y lo ayudaron / y para que / y prendieron la estufa para que se derritiera el hielo

/ y el lobo se dio cuenta de que los conejitos no eran malos y que eran buenos y // dijo que / y prometió que jamás iba a volver a robar nada / entonces los conejitos lo invitaron al lobo a su casa / y jamás / volvieron a salir.

IMM 9:1

Femenino, 9 años, 3er grado

La ardillita glotona

Había una vez una ardillita glotona que se robaba la comida de sus amiguitos y sus amiguitos le.. iban a dar una lección.. y le hicieron una casa con la puerta chiquitita y ventanas muy pequeñas y le dejaron de comida nueces miel .. y .. y se comió toda la comida y se puso muy gorda y sus amiguitos la invitaron a jugar y entonces.. que no podía salir ni por la puerta ni por las ventanas ... {Y YA?}. si.

9:2

El sapito saltarín

Había una vez un sapito que saltaba mucho... y.. le gustaba saltar de noche.. y sus. Los animalitos y.. los demás animalitos no podían dormir.. y.. entonces le construyeron una trampa y la escondieron entre las flores.. y .. en la noche sale el sapito. yyy.. en uno de esos brincos.. se.. la tr.. la trampa lo atrapa y laaa ranita se quebró una patita y ya no podía saltar y los demás animalitos tampoco podían dormir.. porque gritaba de día y de noche... y después... estee.. decidieron curarlo ... y con los días.. con el tiempo lo curaron.. se curó.. yyy... había visto mmm su regalo.. y les prometió que no iba a volver a saltar por la noche.

9:3

El lobo friolento

Había una vez un lobo friolento que tenía mucho frío en su cueva yyy.. llega el invierno y no podía comer ni caminar.. entonces.. vio.. salió de su cueva y vió que al lado había una estufa de los conejitos yyy se la robó y los conejitos dijeron auxilio, socorro, nos... y entonces rápido se va y.. se encierra en la cueva.. luego.. lo.. este seee quedó dormido pero estaba muy cerca de la estufa y se quemó la cola y estaba gritando “auxilio, auxilio y

los conejitos, este, lo ayudaron y le echaron agua pero como estaba haciendo frío el agua se congeló y el lobo quedó.. emm.. el cubo de hielo... luego... y entonces los conejitos lo pusieron junto de la estufa para que se deshiciera el hielo... luego. el.. cuando se derritió el hielo el lobo se dio cuenta de que.. tenía.. que no es bueno robar y.. les prometió a los conejitos que no iba a robar y los conejitos lo pusieron con.. lo invitaron a su cueva y ahí se quedó a vivir.. y nunca más tuvo frío.

IMM 10:1

Masculino, 9 años, 3er grado

Se trata de una ardillita que era muy glotona y siempre le robaba la comida a sus amiguitos..mmm y .. como les quitaba sus comidas a sus amiguitos, sus amiguitos le hicieron una casita con chiquititas puertas y ventanas chiquitas y adentro había dulces, helados, chocolates... más cosas que entró ahí y se comió todo y se puso taaan gorda que le dijeron sus amigos que si quería jugar y ella ya no podía salir de ahí porque las ventanas y las puertas estaban muy chiquitas, nada más podía verlos por la ventana y les dijeron sus amiguitos a la ardillita que si iba a salir, pero si les prometía que ya no les iba a quitar la comida y ella les dijo que sí y salió a jugar con sus amigos.

10:2

De que había un sapito muy saltarín y.. en las noches siempre brincaba y no dejaba dormir a sus amiguitos y un día sus amiguitos le hicieron una trampa en una rred, en una red y en uno de esos saltos mortales que cae ahí y se quebró? Una patita y lloraba y lloraba y sus amiguitos sentían pena y así ellos sabían que no iban a descansar porque lloraba entons le curaron la patita y le hicieron un gíbnasio y cuando la ranita vio eso, su regalo, estaba tan feliz que ya no iba a saltar en las noches.

10:3

Que había un lobo que en todos los días tenía frío yyy y como al lado de su casa vivían unos conejitos.. vio que tenían una estufa y entraron,, y entró caminando sin que lo escucharan y se la robó y los conejitos lo vieron y .. el lobo.. se fue corriendo y... estaba tan cerca de la estufa que se quemó la cola y .. los conejos.. loo escucharon y lo fueron a ayudar y le echaron agua y como hacía tanto frío se quedó en un cubo de... nieve?.. de hielo, y entonces le dio pena a los conejitos y le pusieron la estufa para que se descongelara y después los conejitos lo invitaron a su casa para que ya nunca tuviera frío y ya nunca tuvo frío.

IMM 11:1

Masculino, 9 años, 3er grado

Se trata de que una ardillita era muy... este.. muy envidiosa? Y entonces cuando sus amigos dejaron mucha comida en su casa entonces cuando se comió todo quedó muy gorda y luego no podía salir ni por la puerta ni por la ventana y quería salir a ver a sus amigos, entonces los tenía que mirar desde la ventana.

11:2

Se trata de que era una rana que era muy saltadora.. le gustaba saltar por la noche y no dejaba dormir a sus compañeros de la laguna y entonces como ya había saltado mucho y todos los días no dejaba dormir a sus compañeros, sus compañeros le hicieron un gimbasio para que saltara feliz y sin hacer mucho ruido.

11:3

Se trata que un lobo era muy friolento entonces un invierno estaban sus amigos conejos y vieron que los conejos tenían una estufa .. entonces entró muy silenciosamente a la casa y se robó la estufa.. entonces los conejos empezaron a gritar, ayúdenme, ayúdenme porque el lobo se robó la estufa, entonces el lobo corrió muy rápido para que los conejos no lo alcanzaran.. entonces quiso tomar una siesta el lobo junto a la estufa entonces la estufa le empezó a quemar la cola porque estaba muy cerca... entonces llamó a los conejos para que lo ayudaran... entonces los conejos llegaron y le aventaron una cubeta de agua fría, pero como era el invierno se convirtió en hielo entonces el lobo quedó atrapado en un cubo de hielo entonces los conejos dijeron hay que ayudarlo entonces le pusieron la estufa cerca, este ahí junto al lobo para que se derritiera el hielo.

IMM 12:1

Femenino, 8 años, 3er grado

Había una ardillita glotona, a ella le gustaba comer y le robaba la comida a los demás animales.. entonces los animales, los animales querían darle una lección para que ya no les robara la comida hicieron una casita con ventanas y una puerta entonces ahí le pusieron dulces, chocolates, tortas y demás y lo que pasó es que la ardillita comió y comió y se puso muy gorda, no podía salir a jugar con sus amigos por lo mismo, porque estaba muy gorda ni por las ventanas ni por la puerta entonces lo que pasó es que jamás estaba viendo a sus amigos jugar, y ya

12:2

Había un sapito saltarín que de noche y de día saltaba, saltaba pero no dejaba dormir a los animales porque era muy ruidoso, entonces los animales decidieron poner una trampa para que ya no saltara, entonces la ranita, o el sapo? Saltó pero en eso cayó en la trampa y en la trampa se quebró una

piernita y lloró mucho, mucho, mucho y los animales se dieron cuenta que estaban arrepentidos y que así ya no podían dormir, entonces le dici, le decidieron construir un gimnasio para que la ranita, el sapo, saltara feliz y ya no hiciera ruido.

12:3

Había un lobo frío, friolento, que él tenía mucho frío porque estaba nevando, entonces lo que pasó fue que vio a los demás animalitos los conejos tenían una estufa que se podía calentar entonces decidió entrar a la casa y robarle la estufa pero entonces los conejitos se dieron cuenta y gritaron “socorro, socorro” entonces el lobo ya entró a la casa con la estufa, prendió la estufa, se acostó y de tanto que estaba calentito pues se durmió en eso la estufa no la había apagado, y se quemó, se estaba quemando la cola, entonces se levantó y dijo “socorro, socorro” los conejitos lo oyeron y fueron a la casa del lobo a ayudarlo, le echaron una cubeta de agua pero de lo mismo que estaba muy fría el agua pues se congeló y el lobo estaba en un cubo.. de hielo entonces lo que pasó es que el lobo se dio cuenta que los conejitos eran buenos, y no eran malos y ya.