

-6.049(PS)

Biblioteca

UNIVERSIDAD DE SEVILLA

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA
EXPERIMENTAL

T) $\frac{PS}{113}$

EL DESARROLLO DE LA HABILIDAD
NARRATIVA: ESTUDIO EMPÍRICO SOBRE LA
NARRACIÓN EN NIÑOS EN EDAD ESCOLAR

MIGUEL ANGEL MARTÍNEZ RODRÍGUEZ

DIRECTOR DE LA TESIS:

DR. D. JUAN DANIEL RAMIREZ GARRIDO
Catedrático de Psicología de la Comunicación

DICIEMBRE DE 1997.

Facultad de Psicología



UNIVERSIDAD
SEVILLA

FACULTADES DE FILOSOFIA Y PSICOLOGIA
FACULTAD DE CC.EE. (PEDAGOGIA)
BIBLIOTECA
C/Camilo José Cela s/n
Tfn/fax, 954557662
41018 - SEVILLA

T.D. Ps
113

Doy mi autorización a la Biblioteca de esta Facultad para que mi Tesis Doctoral

Desarrollo de la habilidad narrativa

sea consultada, según la modalidad abajo indicada:

- Consulta en Sala
- Préstamo Interbibliotecario
- Reproducción parcial
- Reproducción total
- Otros términos: Tipo de usuarios, autorización previa, etc.


M. R. Martínez Rodríguez

Autorizado por su director

Firmado: *J. Daniel* *Rodríguez*

Sevilla, a *8* de *Marzo* de 200*7*

[Signature]



**FACULTAD DE PSICOLOGIA
BIBLIOTECA**



UNIVERSIDAD DE SEVILLA
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA EXPERIMENTAL

UNIVERSIDAD DE SEVILLA

64 101
Sevilla, **12 DIC. 1997**

El Jefe del Departamento de Teoría

[Handwritten signature]

DR. D. JUAN DANIEL RAMIREZ GARRIDO Catedrático de Psicología de la Comunicación del Departamento de Psicología Experimental de la Universidad de Sevilla.

Certifica: que el trabajo titulado: "El Desarrollo de la Habilidad Narrativa: Estudio empírico sobre la narración en niños en edad escolar." realizado por D. Miguel Angel Martínez Rodríguez bajo mi dirección reúne las condiciones necesarias para ser presentado como Tesis Doctoral

[Faded stamp and handwritten notes]
de la... el doble al día
de 19
PAS... DE

Fdo. en Sevilla a 8 de diciembre de 1997.

[Handwritten signature]

AGRADECIMIENTOS

Agradezco al Dr. D. Juan D. Ramirez Garrido el hecho de haberme invitado a participar en este viaje sociocultural desde que lo conocí en el Campus Iztacala de la UNAM. Dicha invitación implicó acceder a otras formas de cultura y conocer otras mentes que han resultado muy significativas en mi vida. Su peculiar estilo de dirigir y su profundo conocimiento fueron factores decisivos en el desarrollo de este trabajo. Con él se ha iniciado un contacto profesional y amistoso que espero perdure muchos años.

También quiero agradecer a los miembros del Laboratorio de Actividad Humana el haberme acogido a mi llegada a la Universidad de Sevilla. En particular le agradezco al Dr. D. Andrés Santamaria su desinteresada ayuda que llegó justamente en los momentos en que eran más necesarios. Gracias Andrei por "aparecer" por ahí ese día. Al Dr. D. Jose A. Sánchez le debo su atinada asesoría en los análisis estadísticos. Como personaje de cuentos y fábulas, es como el mago de los análisis cualitativos.

Institucionalmente agradezco a la Universidad Nacional Autónoma de México el apoyo y financiación otorgada que me permitió continuar con estos estudios de doctorado. En particular, al Mtro. Felipe Tirado S., Director del Campus Iztacala, asesor y amigo que me distinguió con su confianza en todo momento. Así como al Dr. Javier Nieto G. y al Lic. Alberto Pallares que me representó en mis asuntos personales y siempre estuvo ahí cuando le requería.

A Yolanda, Erika y Gabriel por la larga espera y la confianza depositada.

A mis padres _Luis y Guadalupe_ quienes desde la distancia, siempre me han acompañado.

Este trabajo está dedicado especialmente a Gabriel, mi hijo quien desde que llegó a este mundo me ha hecho reestructurar muchas veces mis planes de vida y ha sido la inspiración y la motivación más poderosa para seguir hacia adelante...

... y como en todos los cuentos y fábulas el personaje de esta historia contó con una especie de hada madrina que le ayudaba en los momentos más grises a superar los obstáculos proveyendo de los recursos necesarios para el logro de la meta: mil gracias Mariví.

ÍNDICE

| | |
|---|-----------|
| INTRODUCCIÓN | 1 |
| CAPÍTULO I: DESARROLLO PSICOLÓGICO Y CONTEXTO SOCIOCULTURAL | |
| 1.1. APROXIMACIÓN SOCIOCULTURAL AL PROCESO DE ELABORACIÓN DE SIGNIFICADOS | 8 |
| 1.2. SUPUESTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS DEL ENFOQUE SOCIOCULTURAL | 10 |
| 1.2.1. Origen Social de los Procesos Psicológicos. | 11 |
| 1.2.2. Mediación Semiótica de los Procesos Psicológicos: los Signos. | 12 |
| 1.2.3. Dominios Genéticos del Funcionamiento Psicológico. | 15 |
| CAPÍTULO II: APROXIMACIÓN AL ESTUDIO DE LAS INTERACCIONES | 18 |
| 2.1. LA INTERACCIÓN EN EL CONTEXTO FAMILIAR | 19 |
| 2.1.1. Los Formatos | 19 |
| 2.2. LA INTERACCIÓN EN EL CONTEXTO ESCOLAR | 21 |
| 2.2.1. La Zona de Desarrollo Próximo | 21 |
| 2.2.2. La Noción de Andamiaje | 25 |
| 2.2.3. Transferencia de lo Interpsicológico a lo Intra-psicológico: Definición de la Situación, Referencia e Intersubjetividad. | 26 |
| 1. Definición de la Situación | 27 |

| | |
|---|-----------|
| 2. La Perspectiva Referencial | 30 |
| 2.1. La Referencia Proposicional | 31 |
| 2.2. La Referencia Discursiva | 33 |
| 2.2.1. Las Relaciones Indexicales | 34 |
| CAPÍTULO III: FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA NARRACIÓN | 39 |
| 3.1. SUPUESTOS TEÓRICOS DE LA PSICOLOGÍA POPULAR | 39 |
| 3.1.1. Objeto de Estudio: La Construcción de Significados | 41 |
| 3.1.2. La Narración como Principio Organizativo de la Experiencia. | 44 |
| 3.2. LA ELABORACIÓN DEL SIGNIFICADO EN EL MARCO DE LA INTERSUBJETIVIDAD | 46 |
| 3.2.1. La intersubjetividad | 46 |
| 3.2.2. La instrumentalidad | 48 |
| 3.2.3. La normatividad | 49 |
| 3.3. LA NARRACIÓN COMO MODO DE FUNCIONAMIENTO COGNITIVO | 50 |
| 3.3.1. Los Constituyentes de la Narración | 53 |
| 3.3.2. Las Características Básicas del Relato | 56 |
| 3.4. A MODO DE CONCLUSIÓN | 60 |
| CAPÍTULO IV: EL DESARROLLO DE LA HABILIDAD NARRATIVA | 62 |
| 4.1. COMPONENTES DEL ACTO DE NARRAR | 63 |

| | |
|---|-----|
| 4.1.1. CONOCIMIENTO DE LOS EVENTOS DEL MUNDO | 64 |
| 4.1.2. CONOCIMIENTO DE LA ESTRUCTURA NARRATIVA | 70 |
| 4.1.3. CONOCIMIENTO DEL CONTEXTO | 74 |
| 4.1.4. LA PERSPECTIVA DEL NARRADOR | 76 |
| 4.2. FACTORES QUE INFLUYEN EN EL DESARROLLO DE LA HABILIDAD NARRATIVA | 79 |
| 4.2.1. La Influencia de la Edad | 80 |
| 4.2.2. La Influencia del Nivel Socioeconómico | 82 |
| 4.2.3. La Influencia de los Adultos | 83 |
| 4.2.4. La Influencia del Contexto Escolar | 84 |
| 4.3. RELACIONES ENTRE LA NARRATIVA ORAL Y LA ESCRITA | 88 |
| 4.4. LA ESCRITURA COMO ACCIÓN MEDIADA | 96 |
| 4.4.1. ESTUDIOS SOBRE LA PRODUCCIÓN DE RELATOS ESCRITOS | 99 |
| 4.5. A MODO DE SÍNTESIS | 108 |

PARTE II: HABILIDAD NARRATIVA Y PROCEDIMIENTOS INSTRUCCIONALES. ESTUDIO EMPÍRICO SOBRE LA NARRACIÓN ESCRITA EN NIÑOS EN EDAD ESCOLAR. UNA LECTURA DESDE LA ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO.

| | |
|----------------------------|-----|
| INTRODUCCIÓN | 114 |
| PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA | 117 |
| HIPÓTESIS | 124 |

| | |
|--|------------|
| OBJETIVOS | 125 |
| CAPÍTULO I. MÉTODO | 126 |
| Sujetos | 126 |
| Materiales | 127 |
| Diseño de la Investigación | 127 |
| Procedimiento | 127 |
| Fase I: Contacto Inicial | 127 |
| Procedimiento de Intervención | 128 |
| Fase II: Evaluación Final | 131 |
| UNIDAD DE ANÁLISIS: LOS RELATOS | 132 |
| DEFINICIÓN DE LAS CATEGORÍAS | 132 |
| CAPÍTULO II: RESULTADOS | 141 |
| Análisis estadísticos | 141 |
| 2. 1. Tipo de relato | 142 |
| 2. 2. Tipo de personaje | 143 |
| 2. 3. Estandarización | 145 |
| 2. 4. Uso del tiempo definido e indefinido | 147 |
| 2. 5. Planteamiento de problema | 148 |
| 2. 6. Desarrollo de las acciones | 149 |

| | |
|---|------------|
| 2. 7. Resolución del problema | 151 |
| 2. 8. Motivaciones en los personajes | 152 |
| 2. 9. Emociones en los personajes | 154 |
| 2. 10. Consecuencias | 154 |
| 2. 11. Empleo del Estilo Directo | 156 |
| CAPÍTULO III: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES | 158 |
| 3. 1. Tipo de relato | 159 |
| 3. 2. Tipo de personaje | 160 |
| 3. 3. Estandarización | 164 |
| 3. 4. Contexto Temporal definido e indefinido | 165 |
| 3. 5. Desarrollo de la Trama | 168 |
| 3. 5. 1. Planteamiento de problema | 169 |
| 3. 5. 2. Desarrollo de las acciones | 171 |
| 3. 5. 3. Resolución del problema | 172 |
| 3. 6. Motivaciones y Emociones | 174 |
| 3. 7. Consecuencias | 177 |
| 3. 8. Uso del Estilo Directo | 178 |
| 4. CONCLUSIONES | 182 |
| REFERENCIAS | 189 |
| ANEXOS | |

INTRODUCCIÓN

Recientemente, investigadores provenientes de distintas disciplinas _filosofía, antropología, sociología_ han centrado su atención en el origen y desarrollo de una habilidad estrechamente relacionada con el lenguaje, con las conversaciones cotidianas, con el discurso coloquial y con el habla en general, aunque aparentemente no guarda mucha vinculación con el discurso ilustrado, propio de nuestras instituciones escolares. Nos referimos a la habilidad narrativa o habilidad para la narración de eventos, tan antigua como el lenguaje mismo.

Desde un punto de vista histórico social sus orígenes se remontan al surgimiento y uso del lenguaje entre los primeros hombres. En sus inicios se vincula con la transmisión oral de saberes y conocimientos característicos de los grupos sociales primitivos. Narrar los eventos experimentados y transmitir los conocimientos de generación en generación tiene una larga historia, casi tan larga como la vida misma del hombre; ya desde tiempos inmemoriales nuestros antepasados hacían uso de esta forma de expresión para la comunicación y para la transmisión de saberes técnicos y sociales. Probablemente, como el lenguaje mismo tenga su origen en la cooperación para el trabajo y sea el resultado de las actividades básicas de supervivencia. De cualquier forma, la narrativa _como el lenguaje_ está en la base misma de la sociedad y sin ella no habría historia.

Sin embargo, su estudio como actividad cognitiva, así como su papel como objeto de la psicología tiene un pasado muy reciente. Si bien su importancia ya había sido señalada por Vygotski (1979), es a Bruner (1986; 1991; 1995) a quien debemos el rescate de la narrativa como objeto de estudio de la psicología al proponerla como un modo de funcionamiento cognitivo y como principio organizativo de la experiencia.

Desde el punto de vista de la ontogénesis, la emergencia de esta habilidad la encontramos en las primeras manifestaciones del lenguaje materno, ya que éste en su desarrollo no sigue una pauta azarosa, sino una secuencia determinada por las necesidades

comunicativas del niño, que entre sus necesidades personales y los requerimientos de los padres en niveles más altos de exigencia va apropiándose de los instrumentos de la comunicación y así, con la ayuda de los adultos va intercambiando experiencias, va creciendo, va desarrollándose.

Nuestro trabajo gira en torno a una perspectiva ontogenética en el estudio de la habilidad narrativa. Este hecho implica ir a los orígenes del lenguaje, puesto que éste y el impulso narrativo se hallan estrechamente vinculados (Bruner, 1984). Implica además, el estudio del individuo desde el momento en que accede a las instituciones (familia, escuela) que se encargan de prepararlo para su inserción en el contexto sociocultural.

En este sentido, desde la perspectiva en la que nos situamos el desarrollo psicológico se concibe como el resultado de fuerzas naturales y culturales que actúan sobre el individuo y le determinan. Es decir, como la interacción del individuo con el medio sociocultural al que pertenece. Permítaseme explicar brevemente este planteamiento, el cuál será analizado con mayor detalle en el primer capítulo.

Los seres humanos nacen con una predisposición para relacionarse con el mundo y para adquirir los medios necesarios con los que establecer el vínculo con su ambiente. Las capacidades intrínsecas de las que viene provisto al nacer (reflejos, movimientos, acciones), le permiten establecer una comunicación elemental prelingüística con sus progenitores, quienes le ayudarán a relacionarse con ellos y eventualmente, a insertarse con éxito en el ambiente cultural del cual forma parte. Siendo en este caso, el lenguaje el instrumento más apropiado para lograrlo.

Nuestro trabajo se sitúa clara y decididamente en una perspectiva sociocultural derivado de los trabajos de Lev Vygotski (1979; 1982) y continuado, entre otros, por J. S. Bruner (1986; 1991; 1995). Esta teoría se caracteriza por tres supuestos

fundamentales que de alguna manera hemos señalado en los párrafos anteriores: 1) el uso del análisis genético que implica ir a la génesis, al origen del fenómeno en cuestión; 2) su insistencia en el origen social de los fenómenos psicológicos y 3) la propuesta de que las funciones mentales superiores y la acción humana, están mediadas por herramientas y por signos (Wertsch, 1991), entre los cuales destaca principalmente: el lenguaje. En un cuarto lugar podríamos hacer mención a otro postulado, ya de carácter metodológico y que tiene que ver con la unidad de análisis de los fenómenos psicológicos: la acción mediada (Zichenko, 1985).

Con este enfoque de los procesos psicológicos se busca explicar el aprendizaje y el desarrollo extendiendo la noción de mediación semiótica hacia una mayor comprensión del pensamiento y su relación con el habla, así como de otros fenómenos implicados en la vida social del lenguaje tales como "voces", modos de discurso, lenguaje social y dialogicidad. En nuestro trabajo pretendemos extender la noción de mediación semiótica de manera que facilite el estudio del desarrollo de la habilidad narrativa, eje sobre el que gira nuestra investigación.

Los estudios y la teoría de Bruner van en esta misma línea. Este autor otorga gran importancia a la interacción social que se establece entre el niño y el adulto en ciertas situaciones de aprendizaje que ha denominado "formatos", concepto que empleamos para ilustrar la transición de lo interpsicológico a lo intrapsicológico; así como el concepto de andamiaje íntimamente vinculado con otro concepto vygotskiano: el de la zona de desarrollo próximo. Todo ello lo analizamos en la primera parte de nuestro trabajo.

Para Bruner el desarrollo es un proceso social, mediado por los adultos en el que la educación juega un papel fundamental _tanto la educación en el seno de la familia, como la educación formal escolarizada a la que todos nos vemos expuestos_. Es por eso que en su teoría, la educación y el desarrollo están unidos en un

vínculo indisociable. Ambos dan como resultado lo que un individuo es en un momento determinado de su existencia. A él le debemos el rescate del estudio del sujeto en su contexto, como objeto de la psicología.

Entre sus intereses de investigación Bruner destaca el estudio de las habilidades, de la percepción, del pensamiento, del lenguaje, de las acciones y la intencionalidad de la conducta (Bruner, 1984). En suma, todo aquello relacionado con los procesos cognitivos en el desarrollo del individuo. Pero quizá lo que sea más importante para nuestros intereses es el mérito de haber rescatado a la narrativa como reflejo del mundo y como el medio para comunicar nuestras experiencias.

Bruner elabora toda su teoría para fundamentar dos grandes propósitos: 1) proponer como objeto de estudio el significado construido por el "self" que se concibe como una intersección de la cultura y la identidad individual; y 2) proponer a la psicología popular como sistema cognitivo explicativo y como principio organizativo de la experiencia a la narración (Bruner, 1991).

La investigación en el campo del desarrollo de la narrativa es relativamente reciente y ese es precisamente su atractivo y su problemática a la vez. Es por ese motivo por el que nos hemos centrado en su análisis. Si bien desde el ámbito de otras disciplinas ya había sido abordada por diferentes estudiosos del fenómeno, para el psicólogo la incursión en este campo es de un ingreso reciente, probablemente debido al excesivo interés que se prestó al estudio de la conducta en ambientes controlados de laboratorio y al estudio de la conducta verbal desde la perspectiva conductista que despojaba al lenguaje de todo rastro semántico y pragmático.

A fines de los sesenta y principios de los setenta encontramos los primeros trabajos sobre esta cuestión (Labov y Waletzky, 1967; Labov, 1972; citado en Labov, 1982), derivado del interés

de los lingüistas en la semántica (U. Weinreich, 1980). Dentro de este marco se han desarrollado estudios que se han centrado en el análisis de la estructura básica de la narración (Labov, 1982), en los diferentes géneros narrativos (Hicks, 1991; Hudson y Shapiro, 1991); estudios sobre su instrumentación (McCabe y Peterson, 1991), sobre narrativa oral y escrita (Tannen, 1984; Hildyard y Hidi, 1985); acerca de la habilidad para contar cuentos (Cook-Gumperz & Green, 1984); sobre la cohesión (Gumperz, Kaltman y O'Connor, 1984); sobre el uso de recursos prosódicos (Collins y Michaels, 1986). Así como sobre los factores que influyen en su adquisición tales como: la frecuencia de interacción con los adultos en la casa (Harkins, Koch y Michel, 1994); en la escuela (Snow y Goldfield, 1982); la influencia de la clase social a la que se pertenece (Peterson, 1994; Hicks, 1990), la influencia de las actividades lectoescritoras en la narrativa (Snow y Dickinson, 1980) y un largo etcétera. Todos estos aspectos son estudiados en mayor detalle en el capítulo IV.

Entre tal diversidad de temas y problemas de investigación nosotros nos propusimos hacer un primer acercamiento al desarrollo de la habilidad narrativa tal como se manifiesta en niños en edad escolar con el fin de determinar cuáles son los componentes de la estructura narrativa a los que les dan mayor importancia y, realizando un trabajo en la zona de desarrollo próximo, comprobar cuáles componentes interiorizan.

De esta manera, en los capítulos que siguen nos dedicaremos a profundizar en estos temas:

En el Capítulo I abordamos las bases teóricas de la relación del desarrollo psicológico con el contexto sociocultural intentando vincular ambos aspectos con los procesos de elaboración de significados, con el fin de ir introduciéndonos a los supuestos teóricos de la Psicología Popular. Analizamos los orígenes sociales de los procesos psicológicos, la mediación semiótica y sus constituyentes básicos _los signos_ así como los planos genéticos del funcionamiento psicológico.

En el capítulo II hacemos una exposición de los diferentes tipos de aproximaciones al estudio de las interacciones sociales: los formatos, la zona de desarrollo próximo, la noción de andamiaje y la definición de la situación, todo ello en el marco de la intersubjetividad, lo que nos permite hacer una explicación de la transición del funcionamiento interpsicológico al intrapsicológico que es característico de las situaciones de interiorización de los conceptos y habilidades. Asimismo, abordamos las nociones relacionadas con la referencialidad, en esencia: la referencia discursiva y las relaciones indexicales, aspectos que consideramos relevantes para nuestra investigación. Todo ello en el marco de las interacciones en el contexto escolar.

En el capítulo III nos centramos en los fundamentos teóricos de la narración y para ello revisamos los supuestos de la psicología popular, cuyo objeto de estudio es la construcción del significado. Basándonos en la teoría de Bruner, la argumentación está organizada en torno a los tres marcos primigenios en los que ubica su explicación del sistema narrativo: la intersubjetividad, la instrumentalidad y la normatividad. Centrándonos en el primero de estos marcos, analizamos los constituyentes gramaticales de la narración y las características de los relatos.

En el capítulo IV abordamos el estudio de la instrumentación de la narrativa, es decir, cómo se ha investigado la estructura narrativa, cuáles son los elementos constitutivos que más se han considerado y qué resultados han arrojado estos estudios. Para ello partimos de la suposición básica de que en el desarrollo de la habilidad narrativa el sujeto se nutre del conocimiento de los eventos, se sirve del conocimiento de la estructura que le proporciona el lenguaje y debe tener conciencia del contexto en el que ocurre la narración.

En la parte empírica presentamos los resultados de un estudio que llevamos a cabo con niños en edad escolar de entre 9 y 13 años, con los cuales hicimos una primera aproximación al desarrollo de

la habilidad narrativa solicitando la producción de relatos escritos de los cuales analizamos principalmente, el uso que hacían de los componentes de la estructura narrativa. Explicamos el diseño que seguimos _el procedimiento de intervención_ en el que expusimos los constituyentes de la estructura narrativa. Los resultados obtenidos nos muestran que hay diferencias en el empleo de los elementos de la estructura en función de los grupos de edad y que el trabajo que se lleva a cabo en la zona de desarrollo próximo puede tener repercusiones beneficiosas para la habilidad narrativa.

Por último, presentamos algunos puntos para orientar la discusión en torno a las diferentes etapas que pueden distinguirse en el desarrollo de la habilidad narrativa de estos niños y algunas conclusiones que quizá puedan servir para orientar futuras investigaciones, especialmente en aquellos países en donde la investigación de este tipo es incipiente.

CAPÍTULO I. DESARROLLO PSICOLÓGICO Y CONTEXTO SOCIOCULTURAL

Tradicionalmente el desarrollo psicológico ha sido considerado como un proceso individual, que ocurre en el interior del sujeto con una casi total independencia de la influencia de factores externos, tales como el ambiente social en el que nace, crece y del ambiente cultural que rodea al individuo. En la actualidad es difícil que aún haya psicólogos que nieguen la poderosa influencia que ejerce el medio ambiente social y cultural sobre la formación de los procesos cognitivos de los individuos. De hecho, la separación entre las visiones que defendían un innatismo de los rasgos que conforman el desarrollo y los que defendían un absoluto y total ambientalismo constituyó durante algún tiempo una polémica que caracterizaba a las escuelas de psicología. Hoy por fortuna, esa separación ha sido superada y ha quedado establecido que ambos aspectos contribuyen a la formación psicológica del individuo. Sin embargo, la cuestión de los pesos relativos de cada uno de estas dimensiones aún está en la mesa de los debates. En nuestro trabajo no profundizaremos en este debate por no constituir parte de los propósitos del mismo, sólo dejamos algunas cuestiones apuntadas y nuestros planteamientos los enmarcaremos dentro de un enfoque sociocultural.

1.1. APROXIMACIÓN SOCIOCULTURAL AL PROCESO DE ELABORACIÓN DE SIGNIFICADOS.

Como veníamos diciendo, la cognición se había visto como algo oscuro que ocurre en el interior del individuo. En la actualidad, difícilmente encontraremos algún psicólogo(a) que no reconozca la influencia de factores externos en el desarrollo psicológico, como el ambiente social y el contexto cultural, así como el papel que juegan los agentes que se encuentran implicados en él: los seres humanos. De esta forma, y desde este punto de vista, los procesos cognitivos pueden ser concebidos como el resultado de

la interacción mutua del individuo y la cultura. En este proceso de desarrollo la clave del funcionamiento psicológico está en la construcción de significados: de los objetos, de las acciones, de las palabras.

El enfoque del que hablamos se interesa por : a) la elaboración de los significados como parte de una construcción social del conocimiento; b) trata de ofrecer una explicación del desarrollo cognitivo en términos de las relaciones sociales que establecen los individuos; y c) propone a la cultura como elemento clave explicativo en el origen de tales procesos.

El intento no es nuevo. El hombre siempre ha buscado el significado de las cosas en el interior de sí mismo o en las propiedades de las cosas haciendo una distinción dicotómica, como si el significado fuese una cosa que está ahí afuera listo para ser subsumido por la mente del individuo, como algo que se adquiere de afuera hacia adentro, por la impresión que causan los estímulos sobre los sentidos, o bien, como algo que nuestra mente ya supusiera y que sólo es cuestión de etiquetar. Se ignora de esta forma el carácter dialéctico de la relación que se establece entre el individuo y su medio social; y que es a través de los contactos con los agentes sociales que lo conforman, es decir, en virtud de una mediación eminentemente semiótica, como llegamos a conocer el significado de las cosas.

Como puede deducirse de la exposición anterior aquí defendemos una visión del desarrollo psicológico que va tanto de afuera hacia adentro, como de adentro hacia afuera y una postura dialéctica en relación con la construcción de significados que establece el sujeto con los objetos. Pero es importante aclarar que cuando nos referimos a los objetos, a las cosas, hacemos referencia a la realidad y así como creemos que el sujeto es activo para ponerse en contacto con el medio, el medio también es activo para influir en el sujeto.

Si bien la influencia del ambiente cultural no se desdeña en casi

ninguna de las nuevas tendencias, hay una aproximación teórica que ha enfatizado ampliamente la importancia de esta influencia cultural sobre el desarrollo psicológico del individuo y que la ha convertido en la contraparte necesaria del desarrollo sin la cual es imposible pensar en una posible cognición.

Este enfoque tradicionalmente conocido como sociocultural o sociohistórico (Huertas, Rosa y Montero, 1991), proviene de las primeras investigaciones realizadas por Vygotski y sus colaboradores más cercanos (Luria y Leontiev), quienes basándose en las premisas fundamentales del marxismo prevaleciente en la Unión Soviética de los años veinte, propusieron una nueva forma de concebir a los procesos psicológicos como el resultado de la interacción del individuo con su medio social y cultural en un momento histórico determinado.

Consecuentes con la filosofía marxista hacen suyos los supuestos del materialismo histórico acerca de la influencia que tuvo el uso de herramientas en la evolución morfológica del hombre y las actividades de supervivencia en la organización social del trabajo, proceso que una vez formado, le otorgó las posibilidades ilimitadas para su desarrollo social y cultural. De acuerdo con dicho punto de vista, planteaban que el desarrollo psicológico se encuentra gobernado por las leyes de la sociedad y no por las de la biología.

Debido a la estrecha vinculación del enfoque sociocultural con los planteamientos teóricos que en este trabajo hemos adoptado como marco conceptual _la psicología popular y la producción de significados_ en seguida haremos una breve exposición de los supuestos teóricos y metodológicos.

1.2. SUPUESTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS DEL ENFOQUE SOCIOCULTURAL

Los supuestos teóricos y metodológicos del enfoque sociocultural provienen de los trabajos de Lev Vygotski (1896-1934), pero han sido clara y resueltamente formulados por Wertsch (1985; 1991)

y en ellos puede observarse los dos aspectos que usualmente conforman a los enfoques que estudian los fenómenos psicológicos desde una perspectiva científico social: los aspectos teóricos y los metodológicos.

1.2.1. Origen Social de los Procesos Psicológicos

Desde este enfoque se afirma que los procesos psicológicos superiores tienen un origen social. Este origen social lo encontramos en dos planos o niveles: a un nivel micro y a un nivel macro. Para ilustrar lo anterior podríamos decir que en el primer plano encontraríamos las interacciones cara a cara que se suscitan en el interior de la familia como en una especie de microcosmos; y en un segundo nivel a las influencias de instituciones sociales como la educación, en particular nos referimos a la educación formal escolarizada. Mencionamos estos dos contextos debido a que ejemplifican muy bien los dos niveles en donde ubicaremos la mayor parte de nuestro discurso y argumentación.

Las funciones mentales superiores están, por definición, culturalmente mediadas. Los artefactos que componen la herencia cultural material con la que nos ponemos en contacto desde que nacemos no sólo sirven para facilitar los procesos mentales, sino que los moldean y los transforman. Las funciones psicológicas comienzan y permanecen cultural, histórica e institucionalmente situadas y son específicas del contexto. En este sentido, no hay forma de no estar socioculturalmente situados cuando llevamos a cabo una acción (Cole y Wertsch, 1996). Estos autores afirman que las funciones mentales superiores son transacciones que incluyen al individuo biológico, los artefactos culturales mediacionales y el ambiente natural y social estructurado culturalmente del que las personas formamos parte. Esto significa que los procesos sociales dan lugar a los procesos individuales y que ambos son mediados por estos artefactos.

Vygotski (1979) lo explica en su Ley Genética General del

Desarrollo Cultural, según la cual los procesos interpersonales son los precursores y la condición necesaria para la emergencia de los procesos individuales:

"En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica) y después, en el interior del propio niño (intrapsicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos." (Vygotski, 1979).

Lo anterior implica que tales procesos psicológicos se pueden atribuir tanto a grupos como a individuos y que hay un vínculo indisoluble entre los planos de funcionamiento interpsicológico e intrapsicológico.

En los apartados siguientes seguiremos hablando del origen social de estos procesos psicológicos en especial en los contextos familiar y educacional. Sólo conviene recordar que el énfasis está puesto en la mediación cultural, en la mediación de la acción humana por artefactos culturales que juegan un papel central en la explicación del desarrollo humano desde este enfoque (Cole y Wertsch, 1996).

1.2.2. Mediación Semiótica de los Procesos Psicológicos: los Signos.

Vygotski (1979), al hablar de la formación de las funciones mentales superiores, afirmaba que éste era un proceso que derivaba de la interiorización de una clase muy particular de instrumentos: los signos, que equiparaba con la adquisición de herramientas en el mismo sentido en que Engels se refiere a ellos como los elementos que propiciaron un cambio en la naturaleza social del hombre al cambiar su forma de relacionarse con la naturaleza. Pues bien, de la misma forma en que las herramientas permitieron que el hombre transformara el ambiente físico, las

herramientas psicológicas -los signos- han permitido que el hombre se relacione de una manera muy distinta con su entorno social.

Los signos se adquieren a través de un proceso histórico, social y cultural, en la interacción entre adultos y niños, entre una generación de viejos y jóvenes, y entre iguales con mayor y menor desarrollo, y llegan a convertirse en los instrumentos del pensamiento, de la comunicación. Por esa misma razón, los encontramos en el espacio social que se genera en la interacción; primero se dan en un plano interpersonal y luego, en un plano intrapersonal.

En relación con lo anterior Vygotski señalaba:

"La creación y utilización de signos como método auxiliar para resolver un problema psicológico determinado (recordar, comparar algo, relatar cosas, elegir, etc) es un proceso análogo a la creación y utilización de instrumentos en lo que al aspecto psicológico se refiere. El signo actúa como un instrumento de actividad psicológica, al igual que una herramienta lo hace en el trabajo." (Vygotski, 1979, p. 88).

Sin embargo, agrega que no hay que esperar encontrar demasiadas similitudes entre el uso de instrumentos y el uso de esos medios de adaptación que llamamos signos. Al igual que las herramientas median entre el hombre y su entorno físico actuando como prótesis, los signos median entre el individuo y su entorno social actuando como extensiones. Pero en este caso, su función es la de regular la conducta y la mente de las personas. Son los medios por los que se modifica el ambiente interno y externo del individuo y afectan la formación de la conciencia.

De entre los distintos tipos de signos es el lenguaje el que se convierte en el instrumento mediador fundamental de la acción psicológica. El lenguaje media la relación con los demás y con uno mismo. Tiene una naturaleza social, una función comunicativa

y regula la relación que establecemos con las personas y con los objetos.

Es tal la importancia concedida a la mediación semiótica de los procesos psicológicos que incide en la propia concepción sobre la naturaleza del desarrollo: los saltos cualitativos responsables del desarrollo psicológico están asociados a la aparición de nuevas formas de mediación semiótica, bien a través del uso de nuevos signos, bien a través del uso de signos más avanzados. (Cubero y Santamaría, 1992).

El significado de los signos es fruto de un proceso histórico social. No se encuentran ni en el objeto ni en el individuo, son el resultado de un proceso de negociación, es decir, de un proceso en el que el significado se "negocia" entre sus participantes. El individuo llega a adquirirlos, a apropiarse de ellos, mediante un proceso de "interiorización", que consiste en la reconstrucción interna de una operación externa (Vygotski, 1979). Este autor lo explica de esta forma al referirse a cómo las acciones del niño se convierten en funciones que después se expresarán en el lenguaje. Por ejemplo, entre el acto de asir y la función indicativa, distingue tres momentos en su desarrollo:

a) Una operación que inicialmente representa una actividad externa se reconstruye y comienza a suceder internamente; b) un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal; c) la transformación de un proceso interpersonal en un proceso intrapersonal es el resultado de una prolongada serie de procesos evolutivos." (Vygotski, 1979; págs. 93-94).

Lo anterior nos sirve para ejemplificar cómo las acciones se transforman en actos conscientes mediados semióticamente. Esto ocurre cuando el niño descubre la función simbólica del lenguaje; cuando descubre que cada cosa tiene un nombre y que los nombres sirven para designar a los objetos. Esta etapa se corresponde con un incremento en su vocabulario que le permite comenzar a preguntar a los adultos sobre el significado de las cosas que

llenan su mundo.

En ese momento se encuentra en las puertas de una nueva etapa en la que a través del uso del lenguaje podrá ser capaz de apropiarse del significado de las palabras de una forma más precisa y podrá hacer uso de ellas para relatar los eventos que le ocurren y que le impresionan, las cosas que desea y podrá dirigirse libremente a las personas con las que quiere hablar de ello.

El ser humano no sólo se apropia de las palabras sino de las experiencias históricas y sociales que son la base de su contexto cultural y al interiorizarlas las reproduce. Este proceso de apropiación es la forma de acceder al conocimiento técnico social que es elaborado por los diferentes grupos culturales. La apropiación tiene un carácter activo, social y comunicativo (Cubero y Santamaría, 1992)

Estos procesos a los que hemos aludido no tienen lugar en el vacío sino que se generan en contextos sociales, comunicativos que han sido conceptualizados como espacios intersubjetivos en donde se generan las conversaciones y otras interacciones que propician la transición de un funcionamiento interpsicológico a un funcionamiento intrapsicológico. Sobre este punto volveremos más adelante, por ahora terminaremos esta exposición analizando el aspecto metodológico de los supuestos del enfoque sociocultural.

1.2.3. Dimensiones Genéticas del Funcionamiento Psicológico

El estudio genético de los fenómenos psicológicos implica concebirlos desde su origen y analizarlos a través de las fases o etapas de sus desarrollo y evolución y no observar solamente las fases finales o productos del desarrollo.

En el estudio genético de los procesos psicológicos Vygotski distinguió cuatro dominios: a) el filogenético; b) el histórico

cultural; c) el ontogenético y d) el microgenético.

a) El dominio filogenético se centra en el estudio de la forma en que surge una determinada función psicológica en la especie humana. Por ejemplo, los trabajos con monos y chimpancés en donde se busca encontrar una continuidad filogenética entre las transformaciones biológicas y la aparición de habilidades como la solución de problemas o funciones humanas como el habla.

b) El dominio histórico cultural se refiere al estudio del hombre a partir del uso de signos que han sido desarrollados históricamente y que se emplean en contextos culturales. Justamente es el origen de la orientación que estamos examinando aquí. Parte de la suposición de que podemos encontrar diferencias entre los grupos sociales que han pasado de una etapa de desarrollo social a otra en virtud de su participación en procesos culturales. Procesos que les han permitido el uso de instrumentos descontextualizados como por ejemplo, sería el caso de la adquisición de la lectoescritura o la escolarización misma.

No obstante, tal como señala Wertsch (1985), lo anterior no quedó claramente diferenciado con los trabajos realizados por Luria y Vygotski en los años treinta en el Uzbekistán. En concreto, los estudios que llevaron a cabo se centraban en el análisis de la descontextualización de los instrumentos mediacionales. Sus hallazgos no fueron confirmados por nuevas investigaciones realizadas en el marco de la psicología transcultural (p. e. los trabajos realizados por Scribner y Cole, 1981). Según Wertsch los resultados de estos últimos indican que "no es posible establecer una única dicotomía entre sujetos alfabetizados, escolarizados, capaces de utilizar instrumentos de mediación descontextualizados y formas avanzadas de funcionamiento psicológico superior por un lado y sujetos sin ninguna de estas características por el otro. Estas relaciones son más complejas." (Wertsch, 1985, p. 56). A raíz de lo que antes hemos comentado, estos argumentos sobre el dominio sociohistórico pueden ser cuestionados.

c) El plano de la ontogénesis se relaciona con los estudios que tratan sobre la evolución de un individuo en particular y las fuerzas del desarrollo que lo afectan; es decir, la dimensión natural y la cultural. Siendo éste el plano en el que ubicamos en parte la investigación que aquí presentamos dejaremos para más adelante la explicación de este dominio genético incluyendo las características que lo definen.

d) El último de estos dominios es el microgenético, que aunque sólo fue apuntado por Vygotski, ha sido desarrollado con posterioridad por Wertsch (1985), para completar la visión de estos dominios y se refiere al estudio de la formación de los procesos psicológicos en los ambientes característicos de los procedimientos experimentales en psicología. El análisis microgenético se centra en el estudio minucioso de los procesos de aprendizaje y desarrollo en períodos muy cortos de tiempo y constituyen una fuente de datos muy importante para la comprensión de dichos procesos.

En estos dos últimos planos hemos situado nuestro trabajo y hablaremos de ello en el capítulo introductorio a la investigación empírica que aquí presentamos. Por último, conviene recordar que los planteamientos que hemos venido abordando constituyen la base teórica de los estudios realizados y que son los que los orientan y los justifican, a saber: la naturaleza social de los procesos cognitivos, su carácter semióticamente mediado y su énfasis en el análisis genético.

CAPÍTULO II: APROXIMACIÓN AL ESTUDIO DE LAS INTERACCIONES

INTRODUCCIÓN

Comenzaremos por hacer una observación irrefutable: la narración es una actividad social en la que participan por lo menos dos personas: una, la que cuenta la historia y otra, a quien va dirigida. Si esto es así y ésta ocurre necesariamente en el marco de las interacciones sociales es preciso estudiar dichas interacciones en los diferentes contextos en las que éstas tiene lugar.

Para el estudio de tales interacciones se han realizado acercamientos que en esencia, constituyen observaciones en situaciones cuyo denominador en común es que ocurren en el marco de lo que Rommetveit (1985), llama Intersubjetividad. Los formatos, la zona de desarrollo próximo, la noción de andamiaje, la definición de la situación, la negociación de significados, las conversaciones, todas estas son ejemplos de ese tipo de situaciones interactivas. En este siguiente capítulo haremos una aproximación al estudio de las interacciones que se llevan a cabo en contextos familiares y educacionales con el fin de enmarcar a la narración en ese espacio de intersubjetividad y fundamentar mejor nuestra investigación.

En el marco de la intersubjetividad ocurren procesos sociales y procesos psicológicos y podemos delimitar dos planos o dos niveles. El primero podría ser considerado como una especie de microcosmos del cual la familia sería un ejemplo y el otro, sería su contraparte el macrocosmos que se referiría al contexto cultural y a sus instituciones sociales, de las que la educación es un buen ejemplo.

En el interior de ambos se llevan a cabo procesos que primero ocurren en un plano social y luego en un plano psicológico. Tanto en el ámbito de la familia como en el ámbito de la escuela

podemos encontrar situaciones que se caracterizan por su naturaleza social, por la interacción cara a cara entre adultos y niños con la intención de lograr que uno (por lo general, el niño) aprenda algo que aún no sabe y que dentro de su nivel de desarrollo es deseable que lo sepa. En este proceso la finalidad es lograr que el niño transite de un funcionamiento interpsicológico a un funcionamiento intrapsicológico; es decir, de un funcionamiento con apoyo por parte del adulto a un funcionamiento independiente. En seguida veremos algunos de estos casos de interacción que señalábamos antes.

2.1. LA INTERACCIÓN EN EL CONTEXTO FAMILIAR

Aunque el estudio de las interacciones en el ambiente familiar no constituye el objetivo de este estudio, es un buen paso para introducirnos en esos contextos interactivos y familiarizarnos con los elementos que lo estructuran.

Los Formatos

El concepto de Formato es un término desarrollado por Bruner (1983; 1984) para referirse a un tipo de situaciones que involucran a los padres y sus hijos. Los formatos funcionan como escenarios típicos para enseñar a los niños modos de utilización del lenguaje y otras maneras de comportamiento. Este concepto tiene que ver con la noción de Zona de Desarrollo Próximo de Vygotski. En estas situaciones pretendidas la meta es llegar a la construcción de significados comunes entre un miembro de la cultura más experto y uno menos experto. En su acepción más amplia el formato es un "instrumento de una interacción humana controlada" (Bruner, 1984) y tiene varias características que son importantes de distinguir:

a) El formato supone una interacción contingente entre al menos dos partes interactuantes. Entre ambas se marcan una meta y unos medios para lograrla. De este modo se busca cumplir dos condiciones: 1) que las respuestas sean instrumentales respecto

a esa meta; y 2) que en la secuencia exista una señal clara de que se ha alcanzado esa meta. Vistos de esa manera, los formatos son como un ejemplo de "escenario" en donde se desarrolla la acción.

b) Los formatos se diversifican y pueden hacerse tan variados como sea necesario: en el tiempo, incorporando nuevos medios o estrategias para el logro de metas (lingüísticas o simbólicas) o dirigirse más hacia la coordinación de las metas de los dos compañeros, no sólo en el sentido de un "acuerdo", sino haciéndose más convencional, más canónico, más normativo.

c) Son asimétricos con respecto a la conciencia de sus miembros: hay uno que sabe lo que está pasando, mientras que el otro sabe menos o nada en absoluto.

d) Por último, los formatos proveen una base para la sensibilidad al contexto y para el desarrollo de la función deíctica (Bruner, 1984).

Partir de las características de los formatos es un adelanto para enmarcar otras interacciones entre los seres humanos dentro del marco de la intersubjetividad: la enseñanza de la referencia a los objetos, la atención conjunta y los juegos son algunas de las actividades que se desarrollan en su interior y que implican a las intenciones, la deixis y las presuposiciones.

En estas interacciones, la deixis juega un papel muy relevante ya que hace posible localizar la perspectiva desde la quien habla emite sus enunciados y es el punto de partida para la adquisición de la función referencial en el discurso. Bruner (1983), menciona diversos ejemplos en los que madres e hijos participan en juegos, que dependen del uso e intercambio del lenguaje, con la finalidad de enseñar a sus hijos las reglas de estos intercambios: la asignación de turnos de un diálogo, los papeles intercambiables y la forma de distribuir la atención centrada sobre una secuencia ordenada de eventos.

Con la frecuencia y repetición de estas "situaciones pretendidas" implicadas en los juegos, las acciones se generalizan de una situación a otra (de un formato a otro) y se ejercitan los procesos psicológicos y lingüísticos involucrados. Por ejemplo, en el juego de nombrar los objetos la acción aparecería primero en forma indicativa y luego, se transferiría a formato de petición, que los padres van exigiéndole al niño con criterios cada vez más elevados.

Consideramos que con esta aproximación a interacciones en el ámbito familiar el lector se habrá hecho una idea de las características de éstas y los formatos son un buen avance en este sentido. Acerca de estas interacciones seguiremos hablando adelante, cuando desarrollemos las nociones de zona de desarrollo próximo, andamiaje y definición de la situación en los contextos escolares de las que ahora nos ocupamos ya que ellas constituyen el objetivo de nuestro estudio.

2.2. LA INTERACCIÓN EN EL CONTEXTO ESCOLAR:

De la misma forma que conocemos la existencia de situaciones interactivas típicas del microcosmos familiar _que han sido caracterizadas como formatos_ en el marco de la escuela hay situaciones pedagógicas en las que vemos involucrados a individuos adultos y niños _profesores y alumnos_ que trabajando en diferentes niveles del desarrollo, buscan superar los límites actuales y llegar a niveles superiores de conocimiento. Estamos haciendo referencia al concepto de Zona de Desarrollo Próximo que Vygotski introdujera y que Bruner apuntalara con su noción de "andamiaje".

2.2.1. La Zona de Desarrollo Próximo

La Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) es un concepto que Vygotski (1979), introdujo en el análisis de la interacción entre el aprendizaje y el desarrollo para explicar las diferencias entre el nivel de desarrollo real y el nivel de desarrollo potencial

del niño. Esta noción es de suma importancia en nuestro trabajo y por eso nos hemos de detener un poco más en explicar sus propiedades y características fundamentales ya que hace referencia a un aspecto crucial en el cual nos centramos durante el transcurso de nuestro proceso de investigación: la diferencia entre el nivel de desarrollo de la habilidad narrativa que mostraron los niños en un momento dado _en una primera aproximación_ y el "salto" que observamos después de la intervención que hicimos con ellos.

En la demarcación de esta zona podemos notar la interacción de dos de los planos genéticos a los que antes aludíamos: el dominio ontogenético y el plano sociohistórico. Esta zona corresponde a ese punto donde la cultura y la cognición interaccionan y se crean mutuamente (Cole, 1985), esto es, donde el desarrollo cognitivo del sujeto y la cultura se encuentran.

El surgimiento de esta noción tiene lugar en la discusión que Vygotski sostiene en torno a la relevancia del aprendizaje para el desarrollo y la relación existente entre ambos puntos de vista que Vygotski (1979), redujera a tres posturas:

1) La primera sostiene que ambos procesos son independientes. Aquí se considera que el aprendizaje es un proceso externo que no guarda relación activa con el desarrollo. Simplemente utiliza los logros del desarrollo en lugar de proporcionar un incentivo para modificar el curso del mismo. Por ejemplo, los estudios de Piaget que con sus conversaciones clínicas ilustran su aproximación metodológica. Este enfoque se basa en la premisa de que el aprendizaje va a remolque del desarrollo y se excluye la noción de que el aprendizaje pueda desempeñar un papel en el curso del desarrollo de aquellas funciones activadas a lo largo del proceso de aprendizaje.

2) La segunda sostiene que el aprendizaje es desarrollo. Esta posición agrupa a teorías de origen muy diverso. Una de las cuales se basa en el concepto de reflejo, en donde el desarrollo

se considera como el dominio de los reflejos condicionados; esto es, el proceso de aprendizaje estaría completa e indisolublemente ligado al proceso de desarrollo, reduciendo a éste último a la acumulación de todas las respuestas posibles. Desde esta visión el aprendizaje y el desarrollo coincidirían en todos los puntos.

3) La tercera postura plantea que ambos procesos son mutuamente dependientes e interactivos. Para esta posición el desarrollo depende de la maduración del sistema nervioso y del aprendizaje, el cual es visto como un proceso que estimula y hace avanzar al proceso de maduración.

Para Vygotski el aprendizaje y el desarrollo están relacionados desde los primeros días del niño. La relación entre estos dos procesos podría describirse mediante dos círculos concéntricos: el pequeño simbolizaría el aprendizaje y el más grande representaría el proceso evolutivo evocado por aquel. En este proceso, al avanzar un paso en el aprendizaje el niño progresa dos pasos hacia el desarrollo. Dice Vygotski: el aprendizaje presupone una naturaleza social específica y un proceso mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de los que lo rodean. (Vygotski, 1979, p. 136)

Y aquí es donde Vygotski (1979), introduce la noción de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), para distinguir dos niveles evolutivos _el real y el potencial_ y la define como:

"la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz." (p. 133)

Según él mismo, esta zona comprende funciones que aún no han madurado pero que se hallan en proceso de maduración. En este sentido, el nivel de desarrollo real caracteriza el desarrollo mental retrospectivamente, mientras que la Zona de Desarrollo

Próximo caracteriza el desarrollo mental prospectivamente. Esta zona "nos permite trazar el futuro inmediato del niño, así como su estado evolutivo dinámico, señalando no sólo lo que ya ha sido completado evolutivamente, sino también aquello que está en curso de maduración." (Ibíd., pág. 134).

De esta manera para Vygotski la noción de ZDP, a diferencia de los tres puntos de vista sobre la relación aprendizaje desarrollo le ayuda a presentar una nueva fórmula que supera a las anteriores: que el "buen aprendizaje" es sólo aquel que precede al desarrollo, que los procesos evolutivos no coinciden con los procesos de aprendizaje y que por el contrario, "el proceso evolutivo va a remolque del proceso de aprendizaje; esta secuencia es lo que se convierte en la zona de desarrollo próximo."

Este concepto es muy útil para explicar las nuevas comprensiones que surgen en las situaciones instruccionales. Entre las múltiples aplicaciones que se han hecho de este concepto encontramos en los contextos pedagógicos (Calil, 1994); en los ambientes de aprendizaje de nivel preescolar (Rojas-Drummond y Alatorre, 1994); así como en los entornos no relacionados con la educación escolar formal como en las interacciones madres e hijos (González, 1993; González y Palacios, 1994). También se han reportado experiencias educativas en las que la zona se aplica en clases de pequeños grupos y se extiende a través del tiempo en ciclos o unidades curriculares (Newman, Griffin y Cole, 1989).

Un último aspecto que es de interés comentar aquí por su relación con la investigación que realizamos está vinculado con el papel que desempeña la instrucción o proceso de enseñanza aprendizaje en el desarrollo, en la línea de lo que plantea Wertsch (1985). Este autor señala que cuando un niño colabora con un adulto no implica necesariamente que su nivel de desarrollo potencial tenga que ser superior. Es más el niño puede operar "solamente dentro de ciertos límites que se hallan fijados por el estado de desarrollo del niño y por sus posibilidades intelectuales." A

partir de este punto señala Wertsch: "la zona de desarrollo se determina conjuntamente por el nivel de desarrollo del niño y la forma de instrucción implicada; no es una propiedad ni del niño ni del funcionamiento interpsicológico por sí solo." (Wertsch, 1985, p. 87).

Esto quiere decir (según Vygotski), que "La instrucción solamente es positiva cuando va más allá del desarrollo". (Entendemos aquí la instrucción como la interacción del aprendizaje del alumno con la enseñanza del maestro, según Wertsch y Sohmer, 1995). Esto nos parece muy relevante porque implica que en determinados niveles del desarrollo evolutivo hay aspectos que pueden traducirse en conocimientos significativos para unos alumnos pero no para otros. Creemos que dependiendo del tipo de conocimiento que se trate de aprender, su adquisición tendrá que ver con el nivel de desarrollo de los sujetos implicados. Tema que será abordado más adelante al relacionarlo con los resultados que obtuvimos.

Por su estrecha relación con la noción de ZDP antes examinada, incluimos en nuestra exposición la noción de andamiaje que Bruner ha empleado en el estudio de las interacciones entre las madres y sus hijos. En estas situaciones como en la de los formatos antes abordadas, el propósito es determinar el papel que juegan los adultos en las interacciones con los niños cuando aquellos intentan enseñarles cómo resolver alguna situación problema hasta que puedan resolverla solos e independientemente. Es decir, cuando transiten de lo interpsicológico a lo intrapsicológico.

2.2.2. La Noción de Andamiaje

La noción de andamiaje (scaffolding) introducida por Bruner (1983; 1984), forma parte de una secuencia estratégica de tipo pedagógica en la que se relacionan los padres con sus hijos y que emplean para enseñarles a enfrentar y a manipular el mundo de las cosas y de los objetos. En este proceso podemos detectar dos formas en las que actúa el adulto con el niño: una, llevándolo hacia la meta educativa, hacia el logro de los objetivos y otra,

como una ayuda en el proceso de interacción en el que se propicia que el niño vaya construyendo su propio proceso de conocimiento. Estas interacciones como señalábamos antes, tienen lugar dentro del marco de la intersubjetividad.

Ilustraremos los pasos de este proceso en base a un estudio del que informa Bruner (1984), sobre cómo enseñan las madres a sus hijos (de entre 3 y 5 años de edad) a encajar las piezas de un juego de construcción para hacer una pirámide, Bruner destaca los siguientes comportamientos en las madres: 1) comienzan dando ejemplos; 2) luego pasan a darles pistas; 3) en un tercer momento, les dan apoyo, es decir, arman el andamiaje; 4) suben el listón (que es como animar al niño para que se esfuerce más) y 5) finalmente, dan instrucciones. Esta última fase es importante porque en ella, la madre pide explicaciones de lo que el niño hace porque el niño, después de haber atravesado por el proceso, puede empezar a "dar razones de por qué lo hace." (p. 106).

De este modo, con la descripción de este proceso queremos destacar la noción de andamiaje contemplada como una especie de apoyo que los adultos prestan a los niños en su proceso de construcción de conocimientos. En esta interacción se afirma que las madres con frecuencia saben cómo ir logrando que los niños vayan acercándose a la meta que entre ambos se han propuesto. Es como si supusieran que en la mente del niño existiesen los elementos necesarios para hacer un intercambio mutuo de los significados a los que se quiere llegar. Una condición mínima en esta transición de lo interpsicológico a lo intrapsicológico es lograr por parte de los participantes una definición apropiada de la situación, cualidad que veremos en seguida.

2.2.3. Transferencia de lo Interpsicológico a lo Intrapsicológico: Definición de la Situación, Referencia e Intersubjetividad.

La Zona de Desarrollo Próximo, los formatos y la noción de andamiaje son conceptos que dan cuenta de los mecanismos

implicados en el proceso mediante el cual las acciones de los individuos se transfieren de un plano interpsicológico a un plano intrapsicológico. Estos son aspectos que abordamos a continuación enfocándolos especialmente en situaciones de tipo instruccional como la que caracteriza a nuestro trabajo.

El concepto de ZDP puede verse clarificado en virtud de otras nociones como las de definición de la situación y referencia, ambas situadas en el marco de la Intersubjetividad. Dichos conceptos nos ayudan a comprender cómo la interacción entre un individuo que sabe y otro que no sabe (o uno experto y otro menos experto), favorece la interiorización de las acciones o la transferencia del conocimiento. A la vez estos conceptos requieren de otros como los de negociación, mediación semiótica y perspectiva referencial que pueden ser de gran ayuda para entender los mecanismos por los que se produce esa transferencia de lo interpersonal a lo intrapersonal en la zona de desarrollo.

1. Definición de la Situación

Este concepto hace referencia al modo en que un contexto es representado por los que actúan en él. Wertsch (1985), se refiere a éste destacando el papel activo de ambos participantes en una situación de resolución de problemas. Dicho concepto alude a que la interacción en la ZDP implica que las representaciones que tienen el adulto y el niño son diferentes; es decir, a pesar de estar en el mismo contexto pueden llegar a entender la situación de una manera completamente distinta.

Wertsch (1985), en su investigación sobre la cuestión de la definición de la situación explica cómo se va dando este proceso desde una situación de intersubjetividad primigenia con el tutor y a continuación pasar por una o más redefiniciones de la situación, en donde el significado se negocia empezando con un significado subjetivo (en donde una de las partes conoce el significado al que quiere llevar al que sabe menos o nada en absoluto), pasando por un significado compartido, hasta llegar

a un significado objetivo que sería el significado que es aceptado culturalmente.

Para empezar señala que para un niño y un adulto que operan en la Zona de Desarrollo Próximo, el problema está en encontrar un modo en que el adulto pueda llegar a comunicarse con el niño de manera que éste pueda participar en el funcionamiento interpsicológico y llegar a definir la situación de un modo "culturalmente apropiado". Es en virtud de esta "negociación", semióticamente mediada, que se crea un mundo temporalmente compartido, un estado de intersubjetividad.

Wertsch (1985), ha llegado a delimitar cuatro niveles en la definición de esa situación:

1) Un primer nivel se caracteriza por el hecho de que la definición de la situación del niño es tan diferente de la del adulto que resulta difícil la comunicación.

2) En un segundo nivel, el niño parece compartir la comprensión básica de los objetos por parte del adulto en la situación; no obstante, el niño aún no comprende la naturaleza de la acción dirigida a un objeto y por consiguiente, no realiza las deducciones necesarias para interpretar las otras producciones reguladoras del adulto. En este nivel, el niño comienza a participar con éxito en la tarea, pero no la comprende al no coincidir con la definición del adulto.

3) En el tercer nivel de intersubjetividad, el niño ya puede realizar las inferencias necesarias para interpretar las producciones directas del adulto; en este nivel, podemos afirmar que ambos comienza a compartir una definición de la situación.

4) En el cuarto y último nivel el niño toma la responsabilidad de llevar a cabo la tarea. Hay una intersubjetividad completa entre el niño y el adulto de tal manera que se consigue una definición de la situación compartida.

Cada vez que se produce un aumento en el nivel de definición de la situación compartida, Wertsch se refiere a una *transferencia de responsabilidad en la tarea* al funcionamiento intrapsicológico del niño. Lo que se consigue en el plano interpsicológico es por consiguiente, bien realizado en el plano intrapsicológico. Wertsch señala que en lugar de comprender la tarea y después llevarla a cabo, los niños parecen realizar la tarea y a continuación entenderla (Wertsch, 1985).

Las implicaciones que tiene la aportación de Wertsch van en la línea de la explicación de cómo se produce la transferencia de un funcionamiento interpsicológico a un funcionamiento intrapsicológico. Veamos por qué esto es así. Toda situación interactiva implica una acción que se realiza entre dos, un marco de intersubjetividad y un proceso de negociación de significados; sin embargo, las interacciones de las que hablamos no son simétricas, hay una evidente "asimetría" entre el que sabe y el que aún no sabe, por lo que cobra relevancia cómo se define la tarea por el primero y cómo la percibe el segundo. En este proceso se negocian y se renegocian los significados a los que quieren acceder los participantes. El que sabe más tiene que bajar al nivel del que sabe menos y ofrecer significados que sean factibles de interiorizar por el que sabe menos. En este contexto, se facilita el desarrollo del niño a través del aprendizaje al redefinir su situación actual con los mismos elementos que le va proporcionando el adulto o el compañero más capaz. Si el niño sitúa en su nivel de desarrollo real el adulto le demandará mayor esfuerzo con el fin de que aquel alcance su nivel de desarrollo potencial.

Estas interacciones las concebimos como procesos de negociación de significados en las que el adulto trata de incidir y luego ampliar la zona de desarrollo en la que se ubica el niño. Tal como señala Wertsch (1985), esta transición al funcionamiento individual parece fundamentarse en la tendencia de los adultos a fomentar una creciente participación independiente en los niños como parte de una necesaria socialización.

En estos contextos comunicativos a los que hemos aludido, los interlocutores pueden tener diferentes perspectivas de lo que con sus producciones verbales intentan transmitir. Es en virtud de la negociación "semióticamente mediada" que se crea un mundo compartido, un estado de intersubjetividad y a través de la negociación de tales significados se llega a una definición de la situación "culturalmente apropiada".

En este proceso Wertsch señala que hay dos mecanismos semióticos implicados: la perspectiva referencial y la abreviación. El primero se refiere a cómo podemos atraer la atención sobre un objeto o evento y cómo un hablante puede llegar a adoptar diferentes perspectivas con relación a ese objeto. El segundo sirve para establecer una relación entre la representación lingüística y la definición de la situación. Esto significa que en una situación de intersubjetividad, el nivel de abreviación aumenta cuando hay menos aspectos explícitamente representados.

Wertsch lo explica de esta forma: "un hablante puede emitir producciones bastante explícitas _no abreviadas_ cuando un oyente comparte pocos aspectos de la definición de la situación, pero con un mayor grado de intersubjetividad no es necesario que las producciones del hablante sean tan detalladas o explícitas, puesto que el oyente puede comprender directivas más abreviadas." (Wertsch, 1985). Por su relevancia para nuestro trabajo nos centraremos en el primero de estos mecanismos que a continuación abordaremos más ampliamente.

2. La Perspectiva Referencial

La Referencia es uno de los mecanismos más importantes por los que se establece y se modifica la *Definición de la Situación* de la que antes hablamos. Esta noción, también llamada Perspectiva Referencial, tiene que ver con la forma en que dos interlocutores son capaces de dirigir la atención hacia un objeto o evento en común (Wertsch, 1985). En esta primera aproximación creada por la atención conjunta hacia un objeto se origina un estado inicial

de intersubjetividad, en el que la existencia de un cierto grado de acuerdo en la identificación de los objetos o eventos involucrados es el requisito para que ésta tenga lugar.

Una premisa fundamental a tener en cuenta en el análisis de la referencia es que ésta trata sobre distintos tipos de signos. Signos referidos a los objetos y signos referidos a otros signos que han sido creados por el lenguaje. En el primer caso, los signos se refieren a objetos que están físicamente presentes en el contexto por lo que se favorecen las relaciones indexicales extralingüísticas y en el segundo caso, los signos se refieren a otros signos. Es decir, el lenguaje crea su propio contexto y se favorece la aparición de relaciones indexicales lingüísticas.

Para la exposición de la referencialidad seguiremos el análisis que hace Wertsch (1985), quien a su vez, se basa en parte, en el análisis que hace Silverstein, el cual distingue entre dos tipos de referencia: a) la referencia discursiva o pragmática; y b) la referencia proposicional o semántica. Trataremos primero con esta última para dedicarle mayor espacio a la primera por su vinculación con nuestro trabajo.

2.1. La Referencia Proposicional

La referencia proposicional es una noción que ha estado en el centro de los estudios de lógica simbólica y en los análisis gramaticales. La cuestión principal de este tipo de referencia consiste en cómo las relaciones de caso se indican mediante "marcadores de caso" (flexiones, orden de las palabras). Dicha noción de marcas de caso se define como:

"la totalidad de los instrumentos formales para indicar qué papel predicativo (o rol proposicional) desempeña la entidad referida por un determinado sintagma nominal en su proposición inmediatamente relevante, es decir qué codifica una oración o una cláusula. De aquí que los marcadores de caso tengan un valor implícito en el nivel referencial proposicional del análisis..."

Un ejemplo típico del fenómeno de las marcas de caso es la indicación de los valores referenciales de "agente" y "paciente" en términos proposicionales." (p.143)

La mayoría de las investigaciones parten del supuesto de que el desarrollo gramatical inicial refleja el desarrollo cognitivo prelingüístico. En esta línea uno de los modelos más influyentes ha sido el modelo generativo transformacional de Chomsky. El principal interés de estas investigaciones se ha centrado en el estudio de la relación entre el contenido lexical y el rol proposicional y cómo las interacciones sociales prelingüísticas influyen en la emergencia de las categorías de agente y paciente.

El estudio de esas relaciones ha cobrado gran relevancia ya que es uno de los mecanismos por los que se establece y modifica la definición de la situación y además, tiene consecuencias importantes para el desarrollo del significado de la palabra. Como se recordará, las rutinas y los juegos que las madres realizan con sus niños en las situaciones que antes hemos caracterizado como formatos, juegan un papel importante en la estructuración de su experiencia y en particular, cuando emplean categorías como las de agente y paciente.

Greenfield & Smith (1976; citado en Wertsch, 1985) señalan que cuando los niños empiezan a usar una palabra perciben más que la relación entre ésta y los objetos no lingüísticos; también perciben su rol proposicional. Por ejemplo, nombres con un cierto contenido léxico (+animado, +humano) son candidatos a "agentes naturales", nombres con otro contenido léxico (-animado, -humano) son candidatos a "pacientes naturales" (p.147)

Este análisis se extiende mucho más allá y aborda la cuestión del sujeto y del predicado psicológico al que Vygotski se refirió; sin embargo, entrar a dicho análisis excedería nuestros propósitos. Por ello nos decidimos a continuar con el otro tipo de referencialidad.

2.2. La Referencia Discursiva

Para empezar permítasenos distinguir entre dos tipos de contexto lingüístico: a) el contexto extralingüístico, formado por objetos no lingüísticos, acciones, eventos, etc., los cuales están espacial y temporalmente copresentes con un significado dado. Por ejemplo, cuando preguntamos: "¿Qué es eso?" interpretar esa pregunta requiere de la existencia de un objeto no lingüístico; y b) el contexto intralingüístico o simplemente lingüístico, que es útil para explicar la organización y la interpretación de las producciones verbales. Como veremos, aquí se manifiestan las relaciones signo - signo que son las que se emplean en la adquisición de conceptos y en el desarrollo de la habilidad narrativa.

En el contexto de una situación de habla encontramos no sólo un contexto extralingüístico sino también un contexto (intra) lingüístico que es creado mediante el habla y propicia la existencia de objetos a nivel cognitivo. Asimismo, cualquier explicación sobre la mediación semiótica debe tener en cuenta las relaciones entre los signos y sus contextos, es decir, debe tratar de la referencia discursiva.

La referencia discursiva parte del supuesto de que los signos median entre los procesos sociales y psicológicos en situaciones espacio temporales reales. El signo cuando hace referencia a un objeto implica _además de la existencia física de éste y su presencia en el contexto extralingüístico_ una función deíctica.

Silverstein (cit. en Wertsch, 1985), señala que no se trata de algo fijo, que se trata de las entidades específicas referidas y el modo en que el lenguaje se relaciona con ellas. Los mecanismos más interesantes son los mecanismos para mantener la referencia.

Un ejemplo lo constituiría el siguiente extracto de discurso: "Un hombre andaba el otro día por la calle. Él...", donde la unidad

"él" indica que el referente de este sintagma nominal es el mismo que el referente del sintagma nominal "un hombre" aparecido en primer lugar." El cambio del artículo indefinido al definido implica que el objeto o referente existe cognitivamente tanto para el que lo produce como para el que lo percibe porque ha sido creado mediante el habla.

Wertsch (1985; 1991), propone el concepto de *presuposición pragmática* para tratar las relaciones indexicales entre la producción de un signo determinado y su contexto. Una producción implica presuposición cuando "requiere" (es decir, presupone) información del contexto para computar su valor referencial. El objeto o referente del signo debe ser en principio identificable para el sujeto, esto es, debe existir cognitivamente para poder interpretarlo como elemento deíctico.

2.2.1. Las Relaciones Indexicales.

En su definición de referencialidad discursiva, Silverstein indicó que además del contexto extralingüístico, el contexto de una situación de habla incluye "el contexto del lenguaje anterior en el discurso". Así, el contexto extralingüístico es solamente un aspecto de la situación del habla que puede determinar qué existe cognitivamente y por tanto qué se puede presuponer.

En el ejemplo de Silverstein de: "Un hombre... Él" el objeto, el hombre existe cognitivamente no porque esté físicamente presente en el contexto extralingüístico, sino porque su existencia e identidad han sido creadas mediante el discurso. Es posible computar el valor referencial de la forma atenuada "Él" porque ahora se presupone un objeto creado lingüísticamente. "En estos casos, _señala Wertsch (1985)_ la presuposición pragmática se basa en relaciones indexicales intralingüísticas y no, como alguien pudiera suponer, extralingüísticas." (p. 156).

La evidencia empírica derivada de las investigaciones en psicolingüística indican que los niños dominan primero las

relaciones indexicales extralingüísticas y que posteriormente, usando dichos mecanismos formales diferencian la función indexical intralingüística. Las formas lingüísticas que utilizan las relaciones indexicales intralingüísticas (las relaciones signo-signo) se dominan mucho más tardíamente (entre los 8 y los 12 años). A partir de ese momento, el niño puede tratar con objetos que no están físicamente presentes.

En un estudio sobre la producción y uso de la función anafórica al completar cuentos (Karmiloff-Smith, 1979), el experimentador les decía a los niños que les contaría cuentos cortos que deberían de escuchar cuidadosamente porque luego les harían preguntas a las que tendrían que adivinar las respuestas. Los cuentos incluían diversos actores (niños y animales) y se empleaban dos versiones: una en singular y otra en plural.

Se les decía: "En el patio había un niño y una niña. Sólo un niño y una niña. Se estaban divirtiendo corriendo juntos muy rápido. De repente, uno de ellos se cae y empieza a llorar. ¿Adivina quién?" La respuesta esperada sería: El niño/La niña, para el uso de la expresión con referencia definida. Luego, se les contaba la misma historia pero ahora en plural ("En el patio había muchos niños y muchas niñas...") y se les hacía la misma pregunta (adivina quién?). En este caso, la respuesta esperada era: "Uno/Una de los niños/niñas" para el uso de la expresión con referencia indefinida. Al final se les pedía que justificaran sus respuestas: por qué había dicho Un/Una o El/La.

Los resultados mostraron una clara tendencia evolutiva: los niños de 6 a 7 años confundían las expresiones referenciales definidas e indefinidas (en el grupo de los de 7 años hubo un 48% de respuestas definidas en la situación indefinida). A los 8 años los niños si se equivocaban se les volvía a preguntar: "¿cuántos X había?" y rectificaban sus respuestas. El problema era superado por los niños cuando en una situación de muchas X involucradas el niño respondía: "una de las X", lo que ocurrió en los grupos de los 9 y 10 años. (Karmiloff-Smith, 1979; p. 147)

Lo que aquí nos interesa destacar es la aptitud de los niños para distinguir entre hacer referencia a un mismo objeto en las dos situaciones con una expresión referencial (definida o indefinida) que refleje la comprensión de las relaciones indexicales en las situaciones de contar cuentos. Karmiloff-Smith (1979), aporta resultados que muestran una tendencia evolutiva clara con relación al uso de estas expresiones referenciales, tendencia que se prolonga hasta estadios más tardíos en la infancia.

Estas cuestiones que hemos venido planteando sobre las relaciones indexicales, los objetos que son creados lingüísticamente, el uso de funciones anafóricas etc., son importantes porque enfrentan al niño con "desafíos semióticos" (Wertsch, 1989), que dan lugar a mecanismos de representación interna. Estos mecanismos se desarrollan cuando el niño tiene que referirse a objetos que son elaborados mediante el habla, constituyendo este proceso la interacción mediada lingüísticamente en la que el niño empieza a participar. Tan solo por el hecho de hablar con otros, los niños desarrollan la aptitud de tratar con objetos que han sido *introducidos semióticamente*.

Un factor determinante en el desarrollo de las relaciones signo-signo que permite a los niños avanzar en su comprensión y producción de conceptos científicos, en definiciones abstractas y descontextualizadas es la escolarización. Desde el momento en que se le proporciona al niño una definición se le introduce ya en el marco de estas relaciones entre signos y las definiciones abundan en el contexto de la educación formal.

De nuevo haremos referencia a Wertsch (1985; 1989), quien proporciona una explicación sobre cómo los niños desarrollan esta habilidad para operar sobre el mismo lenguaje. Para ello haremos una breve síntesis de los tres tipos de relaciones intralingüísticas en las que las relaciones indexicales desempeñan un papel importante: la referencia endofórica, la función metapragmática y la función metasemántica.

El primer tipo de relación al que aludimos es el de la referencia endofórica y es aquella en la que el hablante emplea su propio lenguaje para crear un contexto de referencia. Los referentes son objetos no lingüísticos cuya existencia es creada y mantenida por el habla. Por ejemplo en el caso multicitado y aportado por Silverstein de: "Un hombre...él" en el cual se hace referencia a un objeto no lingüístico pero cuya existencia cognitiva ha sido creada por el lenguaje.

El tipo II también es un ejemplo de cómo el lenguaje comienza a servir de contexto y de cómo se establece una relación entre signos particulares, pero a diferencia del primer tipo donde el referente no es lingüístico, aquí el referente sí es lingüístico: el habla se refiere al habla. El ejemplo típico es cuando el hablante usa su discurso en una situación para representar el habla que había sido emitida en otra situación. En el uso del estilo indirecto de la narración encontramos ejemplos de este tipo (p. e. cuando el narrador dice: "La mamá dijo: 'ven a comer' y fui."). A este tipo de relación Hickman (1985), le llama función metapragmática y debemos tener presente que es un mecanismo que se llega a dominar muy tarde en el desarrollo. Lo señalamos dada su pertinencia para nuestra investigación, ya que como tendremos ocasión de comprobar cuando presentemos los resultados los niños con los que trabajamos casi no hacían uso de este estilo de narración.

El tercer tipo es lo que se denomina función metasemántica y comprende lo que Vygotski llamó "conceptos genuinos" y lo podemos ejemplificar con la definición de conceptos científicos como el de Socialismo que al ser definido como un sistema social, supone que los niños que lo comprendan ponen en funcionamiento una relación intralingüística entre distintos tipos de signos (qué es un sistema, qué es lo social, etc). Las relaciones características de este tipo son las que se emplean en mayor medida en el aprendizaje de conceptos científicos propios del contexto escolar.

Estas cuestiones que hemos planteado aquí son de relevancia para nuestra investigación ya que tales conceptos aluden a diferentes momentos que caracterizan a la instrucción. En particular nos referimos a la transferencia de lo interpsicológico a lo intrapsicológico, a la definición de la situación, que es necesaria cuando el profesor o profesora inicia la enseñanza de nuevos conceptos y a la referencia discursiva que refleja la comprensión de las relaciones indexicales cuando los niños relatan los eventos que son significativos. Estos aspectos los retomamos en la parte empírica porque constituyen el fundamento de la investigación realizada. Pero aún nos faltan algunos aspectos que son importantes de abordar y son los referidos a los fundamentos de la narración, así como los factores que influyen en el desarrollo de la habilidad narrativa, temas que abordamos en los siguientes capítulos.

CAPÍTULO III: FUNDAMENTOS DE LA NARRACIÓN

En este capítulo analizaremos los procesos de construcción de significados que se encuentran en la base de los supuestos de la psicología popular, propuesta teórica formulada por Bruner (1991; 1995), que nos sirve como punto de partida para introducirnos en la narración, principio organizativo de la experiencia; todo ello dentro de los marcos de intersubjetividad, instrumentalidad y normatividad (Bruner, 1995), que son los modos que utilizamos para comprender y ordenar los eventos bajo el control de dos modos de funcionamiento cognitivo: el paradigmático y el sintagmático - narrativo. Nos centramos en este último con el fin de explicar los constituyentes básicos de la narración y las características de los relatos. Lo que pretendemos en este capítulo es que funcione como un enlace entre el marco conceptual anterior y nuestra formulación teórica sobre el desarrollo de las habilidades narrativas.

3.1. SUPUESTOS TEÓRICOS DE LA PSICOLOGÍA POPULAR

La propuesta de Bruner (1991) se basa en una reformulación de la Revolución Cognitiva _originada en los años cincuenta y de la que él fue un miembro influyente_ a partir de un enfoque más interpretativo del conocimiento. Su foco de interés está en la elaboración de significados, a los que concibe estrechamente vinculados con la cultura. La psicología popular comparte presupuestos con el enfoque sociocultural que antes revisamos: a) reconoce el origen sociocultural de los procesos psicológicos; b) enfatiza la importancia del lenguaje en su constitución y c) a nivel metodológico, se ubica en dos de los planos antes mencionados, el histórico cultural y el ontogenético.

Comenzaremos por señalar que la teoría que formula Bruner (1986; 1991; 1995) se centra en que la psicología popular _que emplea el sentido común_ puede constituirse como sistema cognitivo explicativo del comportamiento del ser humano. Propone como objeto de estudio la elaboración del significado por el "self",

es decir, por el "sí mismo" (el "yo") y la manera de hacerlo es a través del estudio de la narración ya que ésta se manifiesta como principio organizativo de la experiencia. En seguida explicaremos estos dos grandes aspectos que conforman la propuesta teórica.

En primer lugar, la psicología popular como sistema cognitivo está conformada por una experiencia interior y un mundo exterior autónomo respecto de la experiencia, que se vinculan en el momento de la producción de signos; y en su interpretación participan los individuos como miembros de una comunidad lingüística.

Este proceso de producción de signos es eminentemente social e intersubjetivo y comienza desde la aparición misma del lenguaje en el niño. En él juegan un papel muy importante los padres que actúan como mediadores en las interacciones "cara a cara" que sostienen en ciertas situaciones de la vida cotidiana familiar y son quienes facilitan al niño la comprensión de los significados de los signos que perciben de la realidad en forma de objetos, palabras y acciones.

Uno de los puntos de vista que Bruner trata de rebatir es el del individualismo en el desarrollo de los procesos psicológicos. La psicología científica positivista nos propuso como objeto de estudio a la conducta en su versión más "pura", más objetiva, más desnaturalizada del hombre de lo que en el fondo lo compone, lo constituye y lo estructura: sus conocimientos, sus creencias, sus saberes, sus intenciones. La psicología popular se propone rescatar al individuo con sus procesos cognitivos, en particular el proceso de elaboración de significados, el contexto cultural en el que se desarrolla y su historia.

Para ello, plantea tres argumentos que son constitutivos de esta forma de abordar el estudio del hombre a partir de la elaboración de significados:

1. Debido a la participación del hombre en la cultura y a la realización de sus potencialidades mentales a través de la misma, es imposible construir una psicología humana basándonos solo en el individuo.

2. Dado que la psicología se encuentra tan inmersa en la cultura debe estar organizada en torno a esos procesos de construcción y utilización del significado que conectan al hombre con la cultura.

3. La tercera razón radica en el poder de la psicología popular misma: es la explicación que dan los miembros de la cultura de qué es lo que hace que los seres humanos funcionen. Consta de una teoría de la mente, la propia y la de los demás, una teoría de la motivación y todo lo demás. (Bruner, 1991).

En todas las culturas hay una psicología popular que consiste en un conjunto de descripciones más o menos normativas sobre cómo funcionan los seres humanos, cómo son nuestra propia mente y las mentes de los demás, cómo cabe esperar que sea la acción situada, qué formas de vida son posibles, cómo se compromete uno a estas últimas, etc. El aprendizaje de la psicología popular se produce al tiempo que aprendemos a usar el lenguaje y empezamos a relacionarnos con los miembros de nuestra comunidad. Es como ir aprendiendo las "reglas del juego". A ello contribuyen las instituciones orientadas normativamente: la familia, la escuela, las leyes, etc.

La psicología popular se ocupa pues de las causas y consecuencias de aquellos estados subjetivos _creencias, deseos, intenciones, compromisos_ que han sido despreciados por las perspectivas hegemónicas de la psicología científica en su esfuerzo por excluir a la subjetividad humana. Examinaremos en breve cada uno de sus componentes.

1. Objeto de estudio: La Construcción de Significados.

¿Cómo construimos los significados? Para dar respuesta al modo en que elaboramos los significados creemos necesario adoptar una postura ontogenética, ya que la producción de significados también puede ser abordada como un problema ontológico desde la filosofía . Es decir, desde la filosofía se puede plantear el problema de cómo el hombre llega a conocer las cosas y de qué forma se establecen esas relaciones de conocimiento entre el sujeto y el objeto, pero percibido como una adquisición del individuo a solas; sin embargo, a nosotros nos interesa dar respuesta a esta cuestión desde el punto de vista de su origen en el niño, es decir, de cómo el niño percibe, produce e interpreta las relaciones de los signos con los objetos en su interacción con los seres humanos que le rodean, o sea, ontogenéticamente.

De acuerdo con esta perspectiva de análisis, los significados son elaborados sobre la base de nuestro conocimiento acerca de la realidad, en situaciones concretas, sobre la vida cotidiana y con la participación del lenguaje como instrumento que media nuestras acciones con otros adultos. Con la adquisición del lenguaje vamos a la vez, adquiriendo el significado de las cosas y esto lo logramos aprendiendo a utilizar el lenguaje adecuadamente en los contextos en los que nos desenvolvemos.

Siguiendo a Bruner podríamos afirmar que el contexto es lo que conforma nuestra realidad más inmediata, la que encontramos dividida por lo menos, en dos partes: una, de la que tenemos conciencia y otra, de la que no tenemos una idea clara. La primera se nos presenta en forma de rutinas y subrutinas a las que pronto nos vamos familiarizando y la otra, nos presenta problemas de diversa índole: primero en cuanto a su categorización y luego, en su conceptualización.

Los niños en su desarrollo se enfrentan con objetos de los que rápidamente se forman una noción en base a su empleo y a la frecuencia de uso. De otros objetos y acciones tardarán más en llegar a formarse una noción, para ello los adultos juegan un

papel primordial introduciendo a los menores a los nuevos campos de la realidad y enseñándoles los nombres de las cosas. La mayor parte de las acciones y situaciones de enseñanza en las que los niños hacen sus primeras adquisiciones del lenguaje se dan en el ámbito familiar en situaciones que como hemos visto han sido llamadas por Bruner (1984) "formatos".

Este proceso de elaboración de significados es lo que conecta al hombre con la cultura: entre la experiencia interna y el mundo exterior se produce un contacto. Cabe recordar que la conciencia es siempre intencional, siempre apunta o se dirige a objetos. Podemos tener conciencia de esto o aquello. Tanto si se trata de un objeto del mundo físico externo, como si se trata de un estado subjetivo interior.

Los diferentes objetos que conforman nuestra realidad aparecen ante nosotros como constitutivos de las diferentes esferas de la realidad. Tenemos acceso a unas y dejamos otras fuera de nuestra conciencia. Hay objetos que cobran significado inmediatamente, un significado superficial, hay otros que gradualmente los vamos conociendo _objetivando_ y vamos superando el significado que nos habíamos formado inicialmente. (Berger y Luckman, 1968).

La realidad que rodea al niño y en la cual él va creando sus propios significados se organiza en un espacio intersubjetivo que también consta de un tiempo: de un "aquí" y de un "ahora". En ese intercambio, el niño como nuevo miembro de la comunidad lingüística aprende la diferencia entre su localización espacio temporal y la de los demás (que su "aquí" es el "allí" para el otro y que su "ahora" no necesariamente coincide con el de los demás). La interacción que mantiene continuamente es lo que le permite un saber sobre su existencia _de él y de los demás_ y un saber sobre las formas de comunicación mutua que establece con los otros miembros de la cultura. Sobre este tema volveremos más adelante.

Lo que el niño va comprendiendo es que hay una correspondencia

entre sus significados y los significados de los demás; entre su experiencia interna y los objetos del mundo exterior, es decir, que comparte un *sentido común* de los significados de la realidad que adquiere en interacción con los otros. Y no podría ser de otra forma, puesto que el niño está inmerso en un mundo social en el que los adultos que conforman su medio, le van ayudando a descubrir e interpretar los significados del mundo exterior estableciendo una comunicación a través del lenguaje.

El lenguaje del que disponemos para referir nuestras propias experiencias se basa en la vida cotidiana y se toma como referencia para interpretar las mismas. El lenguaje que puede ser definido como un sistema de signos vocales (Berger y Luckman, 1968) descansa su fundamento en la capacidad intrínseca de expresividad vocal que posee el organismo humano.

Las objetivaciones comunes de la vida cotidiana se sustentan primariamente por la significación lingüística. La vida cotidiana es vida en virtud del lenguaje que compartimos con nuestros semejantes y por medio de él. Por lo tanto, la comprensión del lenguaje es esencial para cualquier comprensión de la realidad de la vida cotidiana.

De este modo, construimos nuestros significados comunes sobre la base del conocimiento acerca de la realidad, acerca de la vida cotidiana del contexto cultural al que pertenecemos y por medio del lenguaje establecemos gran parte de esas relaciones. Debemos pues, tener presente dos cosas: 1) que el lenguaje se adquiere utilizándolo, aprendiendo *como hacer cosas con las palabras* y 2) que la adquisición del lenguaje es muy sensible al contexto (Bruner, 1991). Por último, abordamos el componente que permite la organización de la experiencia: la narración.

3.1.2. La Narración como Principio Organizativo de la Experiencia.

Desde niños aprendemos a comunicarnos dependiendo de la situación

o contexto en el que estamos y desarrollamos un sentido de lo que es aceptable, normativo. En dichos contextos, construimos los significados que son comunes para todos los miembros de un grupo social. La narración se constituye así en uno de los instrumentos más relevantes para organizar y comunicar nuestras experiencias.

En su obra "Actos de Significado", Bruner (1991) se refiere a las diferentes formas en que los niños entran al significado y plantea tres ideas con una orientación marcadamente social.

a) La primera se refiere al hecho de que para adquirir el lenguaje, el niño requiere la ayuda y la interacción con los adultos. Bruner defiende la idea de que el lenguaje se adquiere *utilizándolo* y no adoptando el papel de mero espectador. Estar expuesto al flujo del lenguaje no es tan importante como utilizarlo mientras se "hace" algo. Aprender una lengua, en términos de Austin, es equivalente a aprender "cómo hacer cosas con palabras". El niño aprende no sólo qué hay que decir sino también cómo, dónde, a quién y bajo qué circunstancias. Esto sólo puede ocurrir en contextos que sean significativos para éste.

b) La segunda idea es que ciertas "intenciones comunicativas están bien establecidas antes de que el niño domine el lenguaje formal con el que puede expresarlas lingüísticamente. Entre ellas habría que incluir al menos, las de indicar, etiquetar, pedir y despistar." (Bruner, 1991). Agrega que los niños en edad prelingüística saben cómo declarar y pedir empleando gestos y entonaciones. De hecho, los actos de comunicación prelingüística, como declarar y pedir, pueden ser vistos también como parte de las funciones previas del lenguaje como la señalización y la función indicativa.

c) La tercera es una síntesis de las dos anteriores:

"la adquisición del lenguaje es muy sensible al contexto; lo que quiere decir que el progreso es mayor cuando el niño capta de un modo *prelingüístico* el significado de aquello de lo que se está

hablando o de la situación en la que se produce la conversación. Dándose cuenta del contexto, el niño parece ser más capaz de captar no sólo el léxico sino también los aspectos apropiados de la gramática del lenguaje." (Bruner, 1991, p. 78)

En el desarrollo de estas tres ideas Bruner enfatiza dos aspectos que son importantes de considerar aquí por su vinculación con la narración. Una está relacionada con la idea de los "actos de habla" (desarrollada por Austin y Searle citado en Levinson, 1983), es decir, que el lenguaje se aprende haciendo cosas con las palabras, y la otra, es la importancia que le concede al contexto: los actos de habla necesariamente forman parte de un contexto. Estos dos aspectos se encuentran, así lo creemos, estrechamente relacionados con la narración ya que ésta es una manera activa de hacer uso del lenguaje y ocurre dentro de un contexto que es significativo para el individuo.

3.2. LA ELABORACIÓN DEL SIGNIFICADO EN EL MARCO DE LA INTERSUBJETIVIDAD.

La teoría de Bruner gira en torno a la elaboración del significado: clave del funcionamiento cognitivo. Para él está claro que para llegar al significado es necesario situar los movimientos, las expresiones, los gestos, y las acciones en esos marcos de interacción estructurados y contextualizados en escenarios familiares de actividades típicas, cotidianas, culturalmente elaborados en donde participan niños y adultos.

En su trabajo más reciente (Bruner, 1995), plantea que la elaboración del significado ocurre dentro de ciertos marcos primigenios (en un sentido evolutivo), en donde nuestros actos se ubican y partiendo de lo que sabemos, buscamos la construcción de nuevos conocimientos o significados.

3.2.1. El Marco de la Intersubjetividad

El primero de estos marcos es el de la *Intersubjetividad*, el cual

es conceptualizado como un "espacio simbólico" en donde compartimos todas nuestras manifestaciones: miradas, gestos, contactos, creencias, deseos e intenciones encaminados hacia un objetivo común: la comprensión mutua; aquí entran en juego nuestras mentes y nuestros estados afectivos intencionales.

Es un estado que propicia la transición del funcionamiento interpsicológico al funcionamiento intrapsicológico. Deriva de la interacción social necesariamente y en él se generan mecanismos comunicativos, que juegan un papel fundamental en el análisis de la actividad cognitiva conjunta (Wertsch, 1989).

También es la base y el medio para determinar la perspectiva desde la cual se llega al significado. En este espacio se elabora la deixis en el lenguaje para comprender los significados desde la perspectiva de las partes: que "aquí" significa cerca de mí, "allá" cerca del otro, etc. (Bruner, 1995).

El proceso de esta actividad implica llegar a un acuerdo parcial, aunque incompleto, entre los participantes, en torno a la forma de percibir ciertos aspectos del escenario de la tarea: esta falta de acuerdo en la forma de percibir la tarea puede resultar de crucial importancia para generar el "conflicto creativo" requerido para conseguir una actividad cognitiva conjunta de nivel óptimo (Wertsch, 1989). Sobre esta base se desarrollan entre los interlocutores "niveles de indicialidad" que son los niveles de información relativos a la perspectiva referencial que asumen los hablantes.

Tudge y Rogoff (1989), señalan que la Intersubjetividad se centra en la comprensión mutua de un tema (tópico) lograda por personas que trabajan juntas y que toman en cuenta la perspectiva del otro. Como podemos ver el marco de la intersubjetividad tiene una gran relevancia para nuestra investigación ya que en éste se generan una gran cantidad de situaciones pedagógicas y sociales. Se intercambian nociones y se adquieren conceptos y habilidades para organizar y narrar nuestra experiencia. Es un estado al que

tiene que acceder el narrador en el momento en que elabora su relato para que su interlocutor se sitúe adecuadamente en el contexto de la narración.

3.2.2. El Marco de la Instrumentalidad

El segundo marco para la elaboración del significado está relacionado con los instrumentos necesarios para el logro de los propósitos, con la estructura medios - fines propios de la acción humana: quién hace qué, con qué y para qué. En su expresión lingüística encontramos la gramática de casos: "agentes que realizan acciones dirigidas a recipientes que involucran objetos e instrumentos todas dirigidas hacia una meta y que toman lugar en un tiempo aspectual definido por el progreso hacia esa meta y así sucesivamente." (Bruner, 1995, p. 22). Este es el marco que denomina de la *Instrumentalidad*.

En el plano de la narración este marco define a los elementos estructurales que empleamos para elaborar los relatos que contamos y que sintetizan las experiencias que obtenemos de los eventos. Cuando ponemos en acción nuestra habilidad narrativa hacemos uso de los elementos necesarios que conforman su estructura, tanto en los aspectos de contenido como de forma, es decir, tanto en el contenido de las acciones y eventos que relatamos, como de la forma en que lo hacemos. En ese momento destacamos a los agentes que realizan acciones dirigidas a metas, el uso de instrumentos situados en escenarios, así como los desequilibrios que dan origen a la historia, aspectos que se vinculan con los constituyentes gramaticales de la narración.

Los relatos deben tener una cantidad mínima de elementos para que puedan ser considerados como tales y una dosis mínima de interés para que merezcan la pena ser contados. Algunos autores afirman que hay un mínimo de componentes que pueden emplearse en su producción. Por ejemplo Hudson y Shapiro (1991), señalan que debe de incluir: a) un comienzo formal y una orientación; b) eventos iniciantes; c) el problema; d) la resolución del problema y e)

un recurso final formal. Otros como Labov (1972; citado en Peterson y McCabe, 1991) mencionan: 1) sinopsis; 2) orientación; 3) acciones complicantes; 4) evaluación; 5) resolución y 6) codas o finales formalizados; otros más como Van Dijk (1980) hablan de una introducción que incluye a los personajes, la situación y la trama que incluye el problema, acciones y resolución, etc. Como puede verse no hay un acuerdo unánime sobre esta cuestión. Estos aspectos han sido estudiados ampliamente por investigadores desde distintas vertientes y serán examinadas en el siguiente capítulo.

3.2.3. El Marco de la Normatividad

El Marco de lo Normativo se vincula con lo que se espera que uno haga, con lo canónico y con el curso legítimo de las cosas. Se relaciona con las acciones apropiadas y con colocar las cosas en un contexto de actividad orientado hacia una meta, dentro de lo esperado, lo confiable y lo excepcional.

El marco de la *normatividad* es aquel "donde los eventos y las expresiones son situadas en el marco ordenado de las obligaciones y motivaciones de logro que yacen en el corazón de la cultura humana." (Bruner, 1995).

Los seres humanos tendemos a la habituación, como una forma de esperar que ciertos eventos ocurran y con frecuencia esa tendencia es lo que se constituye en nuestro criterio para decidir si un evento debe o no debe de ocurrir. Para Labov (1982) esta diferencia entre la ocurrencia o no ocurrencia de los eventos sería el elemento clave para la evaluación de una historia que se narra.

El rompimiento de la regla, de lo canónico, es salirse de este marco normativo. Los niños se habitúan rápidamente al sentido normativo de las acciones de los adultos y son duros jueces de los actos e intenciones de los demás. Sin embargo, la cultura también permite las desviaciones y aporta la información y las interpretaciones necesarias para justificarlas y hacer que cobren

sentido en función de patrones de creencia establecidos que se expresan en el sentido común.

Así pues, la normatividad es la tendencia que busca responder a un cánón, a la que nos ajustamos en el cumplimiento de una norma, al hacer lo esperado, pero también al mostrar una conducta excepcional al enfrentarnos a una situación poco común. En los relatos es como el telón de fondo sobre el que se construye la trama. En el marco de lo normativo y dentro del ámbito de los relatos encontramos ciertos desequilibrios que son como acciones que al salirse de la regla, de lo canónico, hacen que el relato bordee los límites entre lo real y lo ficticio y logre cautivar la atención de la audiencia.

"La función de la historia _dice Bruner_ es encontrar un estado intencional que mitigue o al menos haga comprensible la desviación respecto al patrón cultural canónico." (Bruner, 1991, p. 61)

3.3. La Narración como un Modo de Funcionamiento Cognitivo.

Estos tres marcos primigenios son como tres modos de colocar los eventos para comprenderlos, aunque cada uno de ellos alude a un aspecto diferente: el primero de ellos se relaciona con la naturaleza social de la interacción; el segundo, con los medios necesarios para el logro de los fines; y el tercero, con la ubicación de los eventos dentro de lo esperado y lo excepcional.

Estos tres marcos operan bajo el control de dos sistemas de segundo orden que hace posible extender la elaboración del significado más allá de los eventos que lo propician y permiten que dichos marcos operen en paralelo entre sí: uno es el sistema proposicional y el otro el sistema narrativo. Estos dos sistemas son considerados como dos modos de funcionamiento cognitivo.

El origen de este planteamiento de Bruner lo encontramos en una obra anterior (Bruner, 1986) en donde ya señalaba que hay dos

modalidades de pensamiento, con sus modos específicos de ordenar la experiencia, de construir la realidad: la modalidad paradigmática o lógico científica y la modalidad sintagmático-narrativa del pensamiento.

a) La modalidad paradigmática o lógico científica moldea la elaboración del sentido y funciona mediante una red estructurada de reglas conceptuales sintácticas y simbólicas que gobiernan al lenguaje y la lógica. De este sistema se derivan las operaciones lógicas: la inclusión de clases, la categorización y la conceptualización, las reglas matemáticas y todos los sistemas posibles de descripción y explicación.

Se ocupa de las causas generales y se relaciona con la formación de conceptos, la estructura del conocimiento, la generación de teorías, la verificación de hipótesis, etc. Esta modalidad del pensamiento ha sido ampliamente estudiada en psicología y han llegado a diseñarse programas especialmente enfocados para el desarrollo del pensamiento y de la aptitud intelectual (Nickerson, Perkins y Smith, 1985)

b) Por su parte el modo sintagmático narrativo busca ordenar la experiencia en un espacio y en un tiempo determinado, agrupa los elementos que la contienen con conexiones particulares y los separa cuando así conviene. A los componentes de una historia (personajes, acciones, eventos) les da un orden y una secuencia que deriva de un contexto que puede ser real o imaginado. En este sentido, utiliza el conocimiento de la vida cotidiana y lo transforma. Se ocupa de los deseos, de las creencias y de las intenciones de las personas.

Desde el punto de vista de Vygotski se diría que trabaja más con complejos que con conceptos propiamente dichos. Desde otra perspectiva podría afirmarse que se mueve en el nivel de la pseudoconcreción (Kosik, 19XX). Y según Bruner (1995): "Transita en los estados subjetivos de los protagonistas de y en el vínculo intersubjetivo entre narrador y escucha."

El significado de la historia lo encontramos en la totalidad del relato, que está constituido de tal forma que sus elementos constituyentes los actores, las acciones, etc. toman su significado del lugar que ocupan en el relato como un todo.

Estas modalidades de pensamiento son irreductibles entre sí y complementarias, tienen principios funcionales propios y sus criterios de corrección, pero su principal diferencia estriba en los *procedimientos de verificación*:

"Un buen relato y un argumento bien construido son clases naturales diferentes. Los dos pueden usarse como medio para convencer a otro. Empero aquello de lo que convencen es completamente diferente: los argumentos convencen de su verdad, los relatos de su semejanza con la vida. En uno la verificación se realiza mediante procedimientos que permiten establecer una prueba formal y empírica. En el otro no se establece la verdad sino la verosimilitud." (Bruner, 1986, p. 23).

Bruner señala que la aplicación de la modalidad paradigmática da como resultado las teorías, los análisis, las pruebas lógicas, las argumentaciones firmes y los descubrimientos empíricos guiados por una hipótesis razonada.

En cambio, la aplicación de la modalidad narrativa:

"produce buenos relatos, obras dramáticas interesantes, crónicas históricas creíbles (aunque no necesariamente verdaderas). Se ocupa de las intenciones y las acciones humanas y de las vicisitudes y consecuencias que marcan su transcurso. Trata de situar sus milagros atemporales en los sucesos de la experiencia y de situar la experiencia en el tiempo y el espacio." (p.25)

En este sentido, podríamos pensar que siendo el primero más propio del pensamiento lógico y científico, sea una modalidad superior puesto que busca la ordenación y regulación de los fenómenos que estudia la ciencia; y que el segundo fuese de una

modalidad inferior propio del hombre común, de la calle que interpreta la realidad con base en su sentido común.

Pero no. Esto es lo que Bruner (1991), defiende precisamente argumentando que los seres humanos son una expresión de su cultura y que en virtud de nuestra participación en ese contexto compartimos los mismos significados. Señala que es interesante observar cómo los puntos de vista de "héroes intelectuales como Darwin, Marx y Freud se van transformando gradualmente", es decir, de cómo sus opiniones y descubrimientos fueron asimilados poco a poco por la psicología del hombre común, por eso dice: "la psicología cultural resulta a menudo indistinguible de la historia cultural." (p. 30). De ahí deducimos que una psicología que sea sensible a la cultura debe tomar en serio el estudio de las narraciones. En la elaboración de la estructura de las narraciones intervienen ciertos componentes generales que ahora vamos a analizar.

3.3.1. Los Constituyentes de la Narración

De acuerdo con la perspectiva de Bruner (1991), para la elaboración de narraciones son necesarios cuatro constituyentes fundamentales: en primer lugar, se requiere un medio que enfatice la acción humana o "agencialidad", es decir, la acción dirigida a determinadas metas controladas por agentes. En segundo, es necesario mantener un orden secuencial: que acontecimientos y estados se encuentren "alineados" de un modo típico. En tercer lugar, la narración requiere una sensibilidad para lo que es canónico y lo que viola dicha canonicidad en la interacción humana (lo excepcional). Por último, la narración requiere algo parecido a lo que sería la perspectiva de un narrador, una voz que lo cuente. (Bruner, 1991, pag. 83). Analizaremos brevemente cada uno de estos elementos en seguida.

a) La Agencialidad.

De acuerdo con Bruner (1991), el primer requisito de la narración

es el medio que enfatiza la acción humana. La acción humana como tal no puede ser vista desvinculada del actor que la produce y de los instrumentos o medios con los que se apoya. Desde que el niño comienza a centrarse en los agentes que lo rodean lo hace fijándose en los componentes que hemos señalado: agente y acción, acción e instrumento, acción y localización. Ninguna acción puede ser vista independientemente de los escenarios socioculturales en los que se produce ni desvinculada de los instrumentos que la acompañan.

Wertsch (1991) señala que la noción de agencialidad implica una forma de acción que no puede ser desvinculada ni del actor ni de los instrumentos. "La acción típicamente humana emplea instrumentos mediadores tales como las herramientas o el lenguaje y estos instrumentos mediadores dan forma a la acción de manera esencial." Por ello continúa Wertsch es más apropiado al referirse al agente involucrado hablar de <<individuos que actúa/n con instrumentos mediadores>> que hablar simplemente de <<individuo/s>> (Wertsch, 1991, pag. 29) En otro punto señala que de hecho, no es posible hablar de acción descontextualizada pues caeríamos en una grave contradicción. Necesariamente toda acción se da en un determinado contexto, efectuada por un actor y con unos ciertos instrumentos.

Ramirez (1991) sintetiza muy adecuadamente lo anterior y lo expresa en los siguientes términos: "el individuo es agente de sus acciones y como tal es autor y responsable de las mismas; pero la eficacia y el resultado de éstas dependerá de los instrumentos elegidos y de la destreza de su dominio (...) hay responsabilidad compartida entre el agente y los medios empleados." (pag. 12).

En el contexto de la narración cuando relatamos un evento lo hacemos considerando al actor, la acción y los instrumentos o medios que lo conducen a ciertos fines o metas. Todo esto ocurre dentro de un cierto escenario o contexto social. Esto es lo que desde la retórica de la narración, se referiría al "quinteto

dramatúrgico". (Burke, 1989). El actor que se mueve hacia una meta con ciertos instrumentos dentro de un escenario. Eso es lo que en esencia está en la base de las obras de teatro, de los cuentos, de la narración, etc.

b) Orden secuencial de los eventos.

El segundo de los componentes se relaciona con la secuencia, con la forma de ordenar los eventos en una estructura gramatical. De acuerdo con Bruner la lineabilidad y el mantenimiento de una secuencia típica es una característica inherente a la estructura de todas las gramáticas conocidas. Con el empleo y dominio del Orden S-V-O (sujeto-verbo-objeto: alguien hace algo) en las emisiones indicativas, los niños comienzan muy pronto a dominar las formas gramaticales y léxicas para ligar las frases que emiten empleando adverbios temporales como 'entonces' y 'después' hasta que terminan por utilizar las partículas causales.

En otro lugar (Bruner, 1984), señala que esto es lo que está en el origen de la narración: el impulso narrativo que siente el niño desde que quiere hacer referencia a los eventos y fija su atención en los elementos que componen las acciones: alguien hace algo (mamá trae la leche; la hermana mueve el cochecito, etc.). Eventualmente el niño empezará a hacer uso de expresiones cada vez más complejas y más poderosas de discurso como es el caso de la narración. Aunque lo anterior puede parecer discutible, no lo es el hecho de que en este proceso los adultos desempeñan un papel primordial en su desarrollo y gradual funcionamiento independiente. Pero para nuestros propósitos quedémonos con la idea esencial de que la secuencia es el segundo requisito de la narración.

c) Sensibilidad para lo Canónico.

Según Bruner un tercer constituyente es la predisposición para marcar lo que es inusual y dejar de marcar lo que es habitual, lo que ocurre por regla, para fijar la atención en lo que a

nuestro juicio puede parecer insólito, en aquello que rompe la regla; esto es lo que él denomina sensibilidad para lo canónico.

Hemos señalado antes que lo canónico es como un conjunto de normas que regulan nuestro comportamiento de acuerdo con lo que se espera que hagamos en ciertas situaciones. Por lo general, nos movemos dentro del marco de lo normativo y tendemos a explicarnos tales desviaciones como posibles y según Bruner lo podemos hacer en términos de relatos en los que se dan razones que interpretan y justifican el comportamiento extraño o desviado. El relato consistirá con seguridad en la descripción de un "mundo posible" en el que se busca encontrarle sentido o significado a lo que nos ha parecido un comportamiento excepcional (Bruner, 1986).

d) La Voz del Narrador.

El último requisito es la voz que narra cuyo antecedente más remoto tiene su origen en el llanto y otras expresiones afectivas, en las que van incluidas la entonación y rasgos prosódicos del habla (Bruner, 1991), aunque más adelante _desde un punto de vista ontogenético_ se desarrollan procedimientos léxicos o gramaticales. Este último componente tiene relación con la autoría del relato y con el uso del estilo directo e indirecto, aspectos que serán tratados en el siguiente capítulo.

Estos cuatro constituyentes se encuentran en el origen, en la base de toda actividad narrativa y es la cultura la que nos dota de nuevos poderes narrativos gracias al conjunto de herramientas que la caracterizan y a las tradiciones de contar e interpretar cuentos y relatos en las que muy pronto aprendemos a participar. Por último, con el fin de ir caracterizando los relatos que se producen, en seguida abordaremos sus propiedades.

3.3.2. Características Básicas del Relato

Sobre la base de lo que antes hemos comentado podemos decir que un relato reúne las características apropiadas para ser un buen

relato, cuando se ocupa de desentrañar las vicisitudes de la acción humana y sus intenciones. Según el punto de vista de Bruner (1991), la narración trata del tejido de la acción y la intencionalidad humanas. "La manera típica de enmarcar la experiencia es la modalidad narrativa." Y tal como hemos visto, esta es una característica que desarrollamos los individuos gradualmente con el uso del lenguaje, misma que en los niños se puede desarrollar más con la intervención de los adultos.

Si bien es cierto que cualquier persona, casi a cualquier edad puede contar una historia, no todo mundo puede hacerlo con la precisión necesaria y adecuada al contexto. La tarea de los investigadores de los relatos es determinar precisamente cuál es la estructura mínima necesaria para crear un cuento.

Bruner hace notar que una de las lagunas que tenemos sobre esta cuestión es que sabemos muy poco sobre la manera de cómo hacer buenos relatos y de la forma en que habría que enseñar la habilidad para la elaboración de las historias y cuentos. Este es un punto crucial para nuestros intereses puesto que es lo que justifica nuestra elección de investigar cuáles son los elementos que los niños van adquiriendo para construir sus narraciones.

Añade que quizás uno de los motivos de esa falta de conocimiento resida en que en un relato se construyen dos panoramas simultáneamente: uno es el panorama de la acción, el otro es "el panorama de la conciencia". Como veremos en los resultados que presentamos de la investigación realizada, el segundo panorama está casi totalmente ausente entre los niños que estudiamos. Volveremos sobre este punto posteriormente. Por lo pronto revisaremos ahora las características básicas del relato.

1) Los relatos se ocupan de las experiencias humanas, de los eventos y de los acontecimientos pasados en los que participan los mismos humanos con sus acciones y con sus intenciones. Como señalamos antes, su significado está dado por el lugar que ocupan sus componentes en la configuración global del relato, es decir,

el significado del relato lo encontramos en su totalidad. No entendemos un relato descomponiéndolo en sus partes leyéndolo frase por frase, sino que lo comprendemos al final cuando lo vemos como una totalidad. De hecho, al terminar de leer o de escuchar un relato decidimos si tuvo o no el sentido buscado, el sentido que estaba predeterminado por la trama que ha querido transmitirnos su autor.

2) Los relatos transitan entre lo real y lo ficticio. Así, de la misma manera en que en una secuencia típica vemos que un personaje se compromete en una determinada situación posible, con acciones reales, la resolución de la trama puede bordear el límite de lo increíble sin que por ello, el relato sea menos ameno o menos interesante. Esta característica la hemos observado en los relatos de los niños que participaron en el estudio.

3) Otra característica de los relatos es que puede hacer frente a la canonicidad y a lo excepcional. El relato puede basarse en hechos reales salpicados de detalles inverosímiles; puede tornar excepcional la situación en la que se ven envueltos sus personajes y es eso justamente, lo que le otorga su carácter de relato que merece la pena de ser contado.

4) Su dramatismo: Los relatos se centran en las desviaciones, en los desequilibrios, en las acciones inapropiadas. Se relacionan con lo que es moralmente apropiado. Las desviaciones dentro del marco de lo normativo se explican como un relato en el que se dan razones que interpretan el comportamiento extraordinario que se ha desviado de lo habitual. Si esto es así ya lo hemos señalado antes el relato consistirá probablemente en la descripción de un "mundo posible" (Bruner, 1986), en el que se buscará encontrar el sentido a lo que nos ha parecido un comportamiento que se sale de lo canónico.

Según K. Burke (1989), el Dramatismo se centra en observaciones de esta clase: "para que haya un acto, tiene que haber un agente. Similarmente, tiene que haber una escena, en la que el agente

actúa. Para actuar en una escena , el agente debe emplear algunos medios o instrumentos (agency). Y puede ser llamado un acto en el sentido completo del término sólo si implica un propósito."

5) Una última característica de los relatos es su "paisaje dual". En este se construyen dos panoramas: uno, el de la acción, en donde los personajes se limitan a realizar lo que dentro de sus posibilidades pueden realizar; y el otro es el panorama de la conciencia que se refiere a los estados subjetivos, a los estados psicológicos donde se elaboran los significados.

Los niños desde muy pequeños se dan cuenta de que hay ciertos estados que caracterizan a los humanos y que los hacen iguales o diferentes en ciertas situaciones, al resto de las personas que conforman su medio. Pueden llegar a distinguir rápidamente los signos de estados emocionales o afectivos como estar tristes y estar llorando, o estar alegres y estar riendo, etc. Estos estados aprenden a distinguirlos en las personas que los rodean y luego los "ven" en los cuentos que les cuentan, de tal forma que muy pronto aprenderán a aplicarlos en la elaboración de sus propios relatos.

Algo semejante ocurre con el empleo de los motivos que mueven a los personajes en la elaboración de un relato. En el capítulo siguiente abordamos esta cuestión desde el punto de vista de V. Propp uno de los más ilustres investigadores del formalismo ruso que hizo grandes aportaciones al análisis de los cuentos. También haremos alusión a esta característica como una categoría de análisis en los relatos.

Visto lo anterior, podemos concluir que una narración consta de una secuencia singular de sucesos, acontecimientos y estados mentales en los que participan seres humanos como personajes o actores, que realizan acciones con instrumentos dentro de ciertos escenarios. Estos son sus componentes; pero esos componentes no poseen, por así decir, un significado propio. Su significado viene dado por el lugar que ocupan en la configuración global de

CAP. IV: EL DESARROLLO DE LA HABILIDAD NARRATIVA

Introducción

En los capítulos precedentes hemos venido exponiendo los aspectos más relevantes que ha sido posible reunir en torno al eje fundamental de este trabajo de tesis: el desarrollo de la habilidad narrativa. A través de la teoría de Bruner (1986; 1991; 1995), hemos podido derivar elementos teóricos importantes que determinan en gran medida nuestra concepción inicial de lo que es la estructura de la narración: los constituyentes gramaticales y los componentes básicos de un relato. De esta forma, concebimos a la narración como un modo de pensamiento, como una acción mediada semióticamente en la que participan por lo menos dos individuos en una relación social, con la finalidad de intercambiar y organizar experiencias. En este siguiente capítulo nuestro propósito será desarrollar una concepción más definida de lo que son los componentes del acto de narrar para centrarnos en el estudio de los factores que afectan al desarrollo de la habilidad narrativa y en la producción de relatos escritos.

La narración es un recurso que poseemos los seres humanos para elaborar, interpretar y reinterpretar el significado y el sentido de las experiencias a las que nos enfrentamos día a día y por medio de las cuales elaboramos e integramos un conocimiento social que es común a los demás miembros del grupo social y cultural en el que vivimos. Ésta nos permite comunicar por medio de la palabra, todo lo que es importante expresar: observaciones, deseos, actitudes y eventos ocurridos que por su naturaleza son excepcionales, se salen de lo canónico y valen la pena comunicar (Bruner, 1991).

La función de la narración es transmitir una perspectiva desde la cual enfocamos nuestra experiencia, de tal manera que el que la percibe se forma una idea de lo que su interlocutor le quiere comunicar, produciéndose entre ambos un marco de conocimiento o un contexto de intersubjetividad en el cual se reconstruye el

nuevos significados que tienen relación con las experiencias generadas día con día en el contacto con nuestra realidad.

El medio que empleamos para comunicar nuestras experiencias a los demás es el relato. El aprendizaje de los medios para producir y comprender los relatos, ocurre en el marco de situaciones estructuradas en donde se intercambian las experiencias y se adquieren las habilidades necesarias para organizar nuestra experiencia y posteriormente relatarla. En tales situaciones adquirimos los medios para describir nuestras acciones o comprender las de los otros (instrumentalidad) y las normas para evaluar las acciones propias y ajenas (normatividad).

También hemos llegado a la conclusión provisional de que la narración puede ser abordada para su estudio como un modo de funcionamiento cognitivo a partir del análisis de los elementos que la constituyen y de las características de la producción de relatos. Por último, hemos revisado los componentes de los mismos con el fin de ir introduciéndonos en el análisis de su producción en niños ya que constituye uno de los principales objetivos de este estudio.

En el siguiente capítulo analizaremos las dimensiones que son necesarias considerar para comprender el desarrollo de la habilidad narrativa. Asimismo, revisaremos algunos trabajos empíricos que han sido desarrollados por distintos investigadores en un esfuerzo por definir las características y los límites de nuestro objeto de estudio.

discurso de los participantes, se modifican los puntos de vista, se enriquecen o se consolidan en su posición original.

4.1. COMPONENTES DEL ACTO DE NARRAR

En la concepción anterior sobre la narración encontramos reunidos los supuestos teóricos derivados de la psicología popular: la narración como acción mediada semióticamente que busca otorgar un sentido a nuestra experiencia y que, además, se inserta en las relaciones sociales del contexto cultural que nos conforman y nos identifican como miembros de ese grupo en particular. Es precisamente ese proceso de construcción del significado lo que nos vincula con la cultura y la narración, actúa como un proceso mediador y principio que organiza nuestras experiencias en el contacto con la realidad.

Lo que vamos comprendiendo a medida que nos vamos introduciendo en el mundo sociocultural es que por fuerza ha de haber una correspondencia entre nuestros significados y los de los demás para que sea posible la comunicación. De esa manera, se deduce que construimos los significados comunes sobre la base de nuestro conocimiento de la realidad o contexto sociocultural en el que nos desenvolvemos; es decir, lo derivamos de un conocimiento de los eventos del mundo: constituido por las acciones de los individuos. En el marco de la teoría de Bruner (1991), esto sería el equivalente a la agentividad: agentes y acciones, acciones y objetos, acciones y localizaciones. Es decir, todo aquello que constituye nuestra realidad.

Otro requisito del acto narrativo lo conforma necesariamente el conocimiento de la estructura lingüística del relato, crucial para lograr una comunicación efectiva entre narrador y audiencia. Sobre este punto es importante recordar que cuando alguien relata un evento la acción incluye ciertos elementos que están en la base de su comprensión y son los que se preguntan los oyentes de una manera implícita o explícita (qué, cómo, quién, cuándo, dónde, etc.). Esto es lo que en esencia conforma la estructura

de la narración.

Estas dos dimensiones que hemos delineado son absolutamente necesarias para el establecimiento de la narración como habilidad y son las que la definen como un acto susceptible de ser estudiado. En su definición están implicados los dos grandes marcos de conocimiento a los que antes hemos aludido: 1) el conocimiento de los eventos y acciones del mundo; y 2) el conocimiento de la estructura narrativa. Estas dos dimensiones se enmarcan en un tercer y cuarto componente que son: 3) el conocimiento del contexto del que también debe de ser consciente el narrador; y 4) la voz o perspectiva del que narra. Todo esto enmarcado en un espacio intersubjetivo en el que participan el narrador y la audiencia. Enseguida pasaremos a analizar cada una de estas dimensiones desde nuestra perspectiva, para centrarnos en el estudio del desarrollo de la habilidad narrativa, tema principal que nos atañe.

4.1.1. Conocimiento de los Eventos del Mundo

El conocimiento de los eventos de nuestra realidad es la fuente de donde extraemos nuestras experiencias. Pero no sólo las experiencias personales que vivimos todos los días, sino también los eventos excepcionales que llegamos a presenciar, los lugares novedosos y las interacciones con otros miembros del medio social conforman ese saber cotidiano que forma parte de nuestra herencia cultural. Dicho conocimiento sobre los eventos es lo que da contenido a nuestras experiencias personales cuando las relatamos.

Todos estos eventos tiene algo en común: implican personas que realizan acciones intencionales. Los personajes participantes se ven involucrados en situaciones que por su excepcionalidad se salen de lo común y el evento merece la pena ser narrado. Por ejemplo, un niño que hace un viaje al norte de España seguramente tendrá un buen pretexto para relatar su viaje; pero si además durante su viaje hace una visita a Los Picos de Europa, que no

estaba incluido en el itinerario original, tendrá una excusa más para relatar ese viaje como un evento que se ha salido de lo común y que relata como algo importante que destaca de su periplo. El conocimiento sobre los nuevos eventos vividos es lo que le da el contenido a la experiencia que ahora podemos relatar como algo novedoso. Para ello podemos hacerlo de diversos modos.

Tipos de Relatos

En el capítulo anterior mencionamos que lo que conecta al individuo con la cultura es el proceso de elaboración de significados. Este acontecimiento ocurre cuando se produce el contacto entre la experiencia interna y el mundo exterior. El mundo exterior está conformado por eventos constituidos en esencia, por las acciones que realizamos los individuos sobre los objetos en ciertos lugares y tiempos; es decir, por las acciones que se realizan con determinados fines en ciertos contextos. Los eventos del mundo aparecen como constitutivos de distintas esferas de la realidad y de ellos se nutre nuestra conciencia cuando llegan a ser significativos.

Cuando queremos transmitir dichos eventos a nuestros semejantes empleamos la narración que por lo general, se traduce en diversos tipos de relatos. Entre los distintos tipos de eventos de los que está lleno el mundo encontramos:

- a) eventos que por su excepcionalidad vale la pena contar (ser testigo de un accidente, de algún fenómeno social inusual, etc.);
- b) eventos que implican a otros en el establecimiento de algún tipo de relación social (de afecto, de competencia) y que contamos a manera de anécdotas o narrativas personales (NP)
- c) eventos que aunque cotidianos son importantes de relatar e implican una cierta estructura en forma de guión, por ejemplo: las visitas a un zoológico, a un parque de diversiones, al cine, teatro, etc.;

d) los cuentos, fábulas o historias que de una manera tradicional nos han contado y que recuperamos como parte de nuestra herencia cultural.

Los dos primeros se refieren a eventos de la vida diaria y son conocidos como narrativas personales (NP), el tercero hace referencia a un tipo de experiencia que es mejor conocida como "scripts" (Snow y Goldfield, 1982). En el caso de la producción de estos guiones o "scripts" ¹ se requiere de un conocimiento estandarizado del evento a narrar. La última categoría se refiere a los relatos de fábula extraídos de la literatura.

Esta clasificación de los diferentes tipos de relatos es arbitraria y provisional ya que en la literatura especializada se hace referencia a una gran diversidad de relatos y no hay una sola y exclusiva categorización, pero hemos considerado estos como los más relevantes.

La Especificidad Cultural de los Eventos.

Los eventos son específicos de la cultura en la que vivimos. Brewer (1985), a partir de estudios en diversas culturas llega a la conclusión de que hay diferencias en la narración de eventos que ocurren en los distintos grupos sociales y que forman parte de los rituales diarios de la vida de tales grupos y señala que cuando son observados por personas que no pertenecen a la misma cultura dichos eventos no son narrados de la misma forma.

Brewer distingue entre la estructura del evento y la estructura de la narrativa y señala que esta última es más fácil de recordar en la medida que se asemejen más la una y la otra. El mismo autor

¹Se usa el concepto de "script" para describir las expectativas estandarizadas de las personas para una secuencia de eventos. Son como esquemas que tenemos para diferentes enunciados, así por ejemplo, tenemos scripts para casos como ir a un restaurant, ir de viaje, etcétera y hacer las inferencias necesarias para obviar los detalles cuando la información no es suficiente o no se hace explícita.

menciona que si pedimos a individuos de distintas culturas que describan eventos o acciones propias de una cultura y luego les pedimos que las recuerden y las expliquen se encontrarán grandes diferencias. Cada individuo intentará aplicar un esquema a ambas acciones, pero no tendría éxito con las de una cultura diferente. Sugiere que las diferencias culturales en las narrativas de experiencias personales se relacionan con la forma en que el narrador elige convenir cierto tipo de información para el que escucha.

Los Cuentos

Otro tipo de eventos que muestran diferencias en su percepción y en su narración son los cuentos e historias tradicionales de la comunidad. El relato de cuentos sirve para la comunicación y la representación. En las culturas cuyo medio de comunicación es eminentemente oral, se relata y se transmite información a través del cuento y las historias. El que narra cuentos con frecuencia los usa para explicar, enseñar e impartir información moral. Los cuentos también se usan para ayudar a entender eventos sociales, relatando la experiencia personal en formato de cuento. Sin embargo, hay diferencias en cuanto a los tipos de conocimiento implicados en los distintos géneros narrativos y en el uso de una estructura textual.

La estructura de los eventos a narrar difiere en algunos aspectos; así por ejemplo, la estructura de una experiencia personal, es diferente de la estructura de un cuento. El esquema del cuento tiene algunas propiedades que pueden ser específicas de la cultura y otras que pueden ser universales. La estructura del cuento puede ser tan diversa como elementos disponga su autor o variaciones le quiera dar a la historia. Vladimir Propp, en una obra que ha resultado por demás influyente, demostró que la estructura del cuento o su morfología, se puede analizar destacando las funciones de los personajes y combinándolas, se pueden generar nuevos cuentos (Propp, 1928; primera edición en español de 1972).

Propp en su vasto estudio sobre los cuentos señala que éstos son extremadamente variados y que es necesario clasificar el corpus en varias partes. De la exactitud de la clasificación depende la exactitud del estudio posterior. De su obra hemos derivado tres elementos o categorías que se aplican en el análisis de los mismos: la funciones de los personajes, las motivaciones y la secuencia lógica. (Propp, 1928).

Propp menciona que detrás del argumento hay un enorme complejo de motivos. Un motivo puede relacionarse con varios argumentos diferentes. Por consiguiente, sugiere emprender el estudio según los motivos y no según los temas. Pero aún así, siendo cada elemento del cuento un motivo, señala la importancia de analizar los cuentos según las diversas funciones que adoptan los mismos, es decir, descomponerlo en sus partes estructurales.

Al respecto cabe señalar que los cuentos tienen una cierta particularidad: sus partes constitutivas pueden ser transportadas a otro cuento sin que haya cambio alguno. De este modo, si no descomponemos un cuento según sus partes constitutivas, no podemos establecer comparación alguna que resulte justificada. Por lo que debemos aislar en primer lugar las funciones de los personajes que representan las partes fundamentales del cuento.

Propp hace notar que en distintos países y en diferentes lenguas los cuentos guardan mucha semejanza entre sí. De donde se deduce que lo único que cambia son los nombres y los atributos de los personajes; lo que no cambia son sus acciones y sus funciones. Algo semejante ocurre con los dichos y refranes. El cuento atribuye a menudo, las mismas acciones a personajes diferentes. Esto es lo que nos permite estudiar los cuentos a partir de las funciones de los personajes.

Propp estudió el corpus disponible en su época y aisló treinta y una funciones; además encontró que si se unen todas las funciones sucesivamente se ve con qué necesidad lógica se desprende cada función de la precedente; ninguna excluye a otra.

Todas pertenecen al mismo eje y no a varios. Un gran número de funciones se agrupan por parejas (prohibición transgresión; combate victoria; persecución socorro; interrogación información) otras pueden presentarse en grupos (fechoría, llamada de socorro, decisión de reparar el daño y partida del héroe constituyen la trama o nudo de la intriga) y otras aisladas.

La convicción de que las funciones representan los elementos fundamentales del cuento lo llevó a la afirmación de que:

"Los elementos constantes permanentes del cuento son las funciones de los personajes, sean cuales fueren estos personajes y sea cual sea la manera en que cumplen estas funciones. Las funciones son las partes constitutivas fundamentales del cuento." (Propp, 1928).

Otros elementos importantes de los cuentos son las **motivaciones**. Concebidas como los móviles, como los fines de los personajes, que les llevan a realizar determinadas acciones. Señala que la motivación "es un elemento menos preciso y menos determinado que las funciones o los lazos de unión entre las mismas. Las acciones de los personajes en el cuento son en la mayor parte de los casos, motivadas por el desarrollo mismo de la intriga y sólo la fechoría o el perjuicio, función primera y fundamental del cuento, exigen alguna motivación complementaria." (Propp, ob.cit. pags. 85-86).

Al desarrollo de las acciones le llama una secuencia. "Cada nueva fechoría o perjuicio, cada nueva carencia, origina una nueva secuencia." Un cuento puede comprender varias secuencias y cuando se analiza un texto hay que determinar en primer lugar de cuántas secuencias se compone. Una secuencia puede ir inmediatamente detrás de otra, pero también pueden aparecer entrelazadas, como si se detuvieran para permitir que se intercale otra secuencia.

El análisis de Propp constituye un gran avance en la aproximación a la estructura de los cuentos, uno de los principales géneros

de la literatura y nos ha servido como un primer punto de partida para aproximarnos al análisis de los cuentos. De aquí derivamos a los personajes y sus motivaciones como elementos que deben ser tomados en cuenta en el análisis de la estructura de los relatos.

4.1.2. Conocimiento de la Estructura Narrativa

La otra dimensión del acto narrativo es el conocimiento de la estructura, es decir, de los elementos que conforman al relato, aspectos que necesariamente tienen que estar presentes para poder suponer que un evento está siendo narrado apropiadamente. La estructura busca dar respuesta a preguntas tales como ¿quién hizo qué?, ¿cómo lo hizo?, ¿cuando?, ¿dónde?, bajo qué circunstancias? ¿qué lo causó?, ¿qué lo motivó? esto es lo que se denomina la macroestructura textual o simplemente, la estructura general de la narrativa (Labov, 1982).

Otra faceta de la misma estructura a otro nivel sería el análisis de los elementos gramaticales mínimos que la componen, es decir, la estructura de las oraciones y las relaciones de conexión y de coherencia entre ellas; esto es lo que denominaríamos la microestructura textual (van Dijk, 1980). Una característica de las narrativas es que tienen una secuencia lógica. La secuencia con frecuencia se equipara a una secuencia cronológica (Serafini, 1985), pero esto no es así ya que los eventos pueden ser contados de distinta manera en su secuencia dependiendo del evento que se narre. En todo caso recordando a Bruner (1991), podríamos decir que se debe de mantener un "orden secuencial de los eventos" utilizando el orden S-V-O en las emisiones. La secuencia mantiene una estrecha relación con la coherencia del relato.

En nuestro proceso de adquisición de conocimientos comenzamos por conocer el nombre de las cosas, de las personas, de los objetos, de las acciones que llenan nuestro mundo. En un siguiente momento aprendemos a referirnos a las cosas pero para narrar los eventos tenemos que aprender a ponerlos en un orden o secuencia y saber utilizar los elementos de una estructura narrativa. Encontramos

ahí el nexo entre el conocimiento del evento y el conocimiento de la estructura narrativa.

Cuando un niño que apenas ha dominado el lenguaje nos relata un evento lo hace en base a las ayudas que le dan sus padres y otros adultos. A través de preguntas tales como: "¿qué pasó?", "¿a quién le pasó?", "¿cómo?", "¿cuándo?", "¿dónde?" , etc. éstos le van proporcionando la ayuda que necesita para ir explicando correctamente el evento que quiere contar. ¿Qué es lo que le da organización, sentido, significado a los eventos y sucesos que experimenta en su medio? Los relatos. Con el empleo y el apoyo de los relatos el niño acomoda la información, la organiza, la interpreta y estructura la secuencia de acciones y esos elementos básicos se transforman en una estructura formal que se traduce en determinado tipo de relato.

Podríamos afirmar que el relato es como un sistema lingüístico en el sentido en que lo señala Wells (1986), ya que tiene una función (transmitir una experiencia, hablar acerca de un evento); una estructura (las formas gramaticales que adopta) y un significado (los estados, sucesos y las relaciones que se establecen y a los que alude en el acto de narrar).

El conocimiento del evento y el conocimiento de la estructura narrativa se fusionan y se confunden en un solo saber, en una sola habilidad: la habilidad narrativa. El desarrollo de esta habilidad es un proceso que implica diferentes aspectos por lo que necesariamente tiene que ser abordado desde distintos campos disciplinarios.

Diversos investigadores se han enfocado a su estudio desde la psicolingüística (Kintsch y van Dijk, 1978; van Dijk, 1980); otros desde la psicología cognitiva (Camps, 1990; Scardamalia y Bereiter, 1985, 1992); y otros desde el enfoque sociocultural (McCabe y Peterson; 1991; Cook-Gumperz y Green, 1984; Collins y Michaels, 1988; McNamee, 1987; Labov, 1982) y han llegado a concebir y definir sus partes constitutivas, estructurales de la

narrativa como habilidad para comunicar la experiencia.

Las aproximaciones mencionadas proporcionan elementos muy diversos. En nuestro trabajo nos centramos en aquellos que nos pueden arrojar alguna luz sobre los constituyentes fundamentales de la narración, desde el enfoque sociocultural. Para ello revisamos ahora los elementos que pueden conformar la estructura narrativa.

Según Peterson y McCabe (1991) hay por lo menos tres temas recurrentes que caracterizan a los estudios sobre las narrativas: a) el contenido, incluyendo la estructura o macroestructura; b) la cohesión o la relación entre oraciones y eventos; y c) el habla (staging), es decir, cómo el hablante controla la perspectiva desde la que las partes de la historia se van presentando. Nosotros en este primer acercamiento nos hemos centrado en la estructura general de la narrativa.

Una aproximación más específica a la Estructura de la Narrativa nos la proporciona Labov (1982) quien plantea que narrativa es un término técnico que se refiere a uno de los muchos aparatos lingüísticos de los que disponemos los hablantes para la recapitulación de la experiencia; lo cual se logra a través de la secuenciación, que permite al que escucha inferir el orden temporal de los eventos relatados a partir de la secuencia temporal de las oraciones en el reporte de esos eventos. Esto es lo que él llama la Organización Temporal. De esta manera, si dos oraciones ocurren en un cierto orden y si al revertir ese orden se produce un cambio en la interpretación semántica del orden de los eventos reportados, se dice que están separadas por una coyuntura temporal.

Con respecto de las oraciones narrativas señala que sólo un número limitado de tipos de oraciones participan en la coyuntura temporal sirviendo como oraciones narrativas y se caracterizan por el verbo en modo indicativo y uno de estos tres tiempos: el pretérito, el presente histórico o el pasado progresivo (en

inglés). También pueden ser identificadas por el criterio de que son respuestas apropiadas a la pregunta de "¿y después qué pasó?" La secuencia de las cláusulas narrativas forman la **Acción Complicante**.

Una narrativa entonces, es según Labov, una secuencia de dos o más cláusulas narrativas, esto es, una secuencia de oraciones separadas por una o más coyunturas temporales. En otras palabras, una secuencia de oraciones que están separadas por unas claves que proporcionan la coyuntura temporal y que conducen a la acción o complicación. Mucha de la atención de los análisis previos se ha centrado en la elaboración de la narrativa más allá de la secuencia fundamental de las oraciones narrativas.

Otro componente que considera este autor es la Orientación. Este elemento proporciona información sobre cuatro tipos de datos: el tiempo, el lugar, los participantes en la acción y su conducta más general antes o durante la primera acción. Esta información usualmente se concentra al principio, aunque..."también puede ser colocada más adelante en la narrativa." (Labov, 1982, p. 226). Y no debe de confundirse con las sinopsis (abstracts), que son como un breve resumen de la sustancia de la narrativa tal como es vista por el narrador. Su función es introducir al oyente al tema principal del que trata el relato.

Las estructuras narrativas pueden ser evaluadas a partir de ciertos criterios que Labov aporta y son: la reportabilidad y la credibilidad, así como la inclusión de la evaluación por parte del que narra.

Sobre la evaluación menciona que las narrativas de experiencia vicaria y las de los niños más pequeños con frecuencia se limitan a la acción complicante. A medida que los niños maduran, emplean un número cada vez mayor de cláusulas evaluativas que no se refieren a un evento que ocurrió, sino más bien a algo que no ocurrió. El contraste entre lo que ocurrió y lo que no ocurrió, pero que podría haber ocurrido sirve para evaluar la narrativa.

Así, las negaciones, los futuros, los modos y los comparativos entran a formar parte de la estructura narrativa.

El criterio de reportabilidad se refiere a que una vez que se ha terminado la narrativa los que escuchan deben de aceptar el tiempo empleado como justificado; si la respuesta a una narrativa es: "¿bueno, y eso qué?" o "¿a dónde quieres llegar?" el relato deberá de considerarse un fracaso. Los eventos reportables son por definición inusuales. Por eso son inherentemente menos creíbles que los eventos no reportables. En efecto, dice Labov, "podríamos decir que mientras más reportable es un evento, menos creíble es. Una narrativa que sea juzgada enteramente falsa, no tiene el impacto o la aceptación de una que sea considerada enteramente cierta y la reputación del narrador sufre" (Labov, 1982).

Vemos pues que la estructura narrativa puede admitir diversos aspectos pero necesariamente debe incluir: los personajes, la trama formada por el problema, las acciones de los protagonistas y la resolución del problema; las motivaciones y las emociones. Otros elementos que no son considerados como fundamentales son la evaluación (o consecuencias, dentro del mundo de lo narrado) la moraleja (o conclusiones, dentro del mundo de lo comentado).

4.1.3. Conocimiento del Contexto

Cuando relatamos un evento se requiere tener conciencia de la situación en la que nos encontramos para tomar en consideración las necesidades de la audiencia, es decir, se requiere tener un conocimiento del contexto en el que se inserta el acto de narrar. El contexto determina en gran medida los elementos que elegimos y que conforman a la estructura narrativa en términos de su longitud o de su brevedad. Así, por ejemplo, no es lo mismo escuchar a una niña que llega del parque de diversiones contar a sus abuelos lo que vió, en los juegos a los que se montó, etc., de una manera completamente espontánea y entusiasta, que ver a la misma niña en una situación de tipo psicopedagógico en donde un hombre que es un extraño para ella (el experimentador), le

solicite elaborar un relato sobre los parques de diversiones, en donde ella sea la protagonista principal. En el primer caso, la niña sólo estaría haciendo referencia a un evento que acaba de vivir, que recuerda y que la ha impresionado favorablemente; mientras que en el segundo caso, estaría sujeta a una cierta presión y estaría creando y recreando un tema sobre la base de sus conocimientos previos y habilidades narrativas que aún se encuentran en pleno desarrollo.

Vemos pues, que el conocimiento del contexto tiene una función determinante en la producción de narrativas. El propósito o la función de una narrativa se verá afectada tanto en el contenido como en su organización dependiendo del contexto en que se narre. Como vimos en el ejemplo anterior, una narrativa personal (NP) relatada a un familiar será diferente de una relatada a otro participante extraño. Las diferencias contextuales reflejarán variaciones en la relación narrador - oyente que deben ser consideradas en términos de lo que el narrador asume acerca del conocimiento que su interlocutor posee acerca de los eventos y protagonistas descritos en la narrativa y viceversa, en términos de lo que el escucha debe inferir acerca de los eventos que el narrador le está comunicando.

Hemos señalado antes que el contexto es determinante de los elementos o componentes que elegimos para secuenciarlos, darles un orden y exponerlos de una cierta forma; esto es, narrarlos. Como vimos antes en el ejemplo de la niña, el contexto en el que se desarrolla la acción puede variar: no es lo mismo narrar algo en casa delante de los padres que en la escuela o en la calle delante de los amigos. En estas dos situaciones o contextos el lenguaje cambia, así como las expresiones y las temáticas.

De esta forma, cuando un niño aprende a narrar, no sólo aprende a emplear los elementos de la estructura narrativa sino también los temas y el lenguaje permitidos. En la elaboración de los relatos ocurre algo similar. También ahí existe otro contexto al cual queremos aludir: es el contexto espacio temporal que le

otorga una ubicación a los personajes del relato. En el esquema de Labov antes mencionado estos elementos los encontramos incluidos en la Orientación. Sin embargo, es posible que en la Introducción se haga referencia al contexto situacional y temporal en el que se desarrolla la historia.

4.1.4. La Perspectiva del Narrador

Las estructuras de las narrativas son flexibles y muy diversas. En diferentes culturas se emplean distintas estructuras para reportar los eventos, los cuentos o las experiencias personales (Brewer, 1985) y si bien no es sorprendente que en diferentes culturas haya diversidad estructural narrativa, menos lo es que haya diversidad a nivel individual, pues un mismo evento puede ser vivenciado, elaborado e interpretado de manera muy personal por diferentes individuos que lo hayan presenciado al mismo tiempo. Así por ejemplo, el ser testigos de un accidente nos puede llevar a interpretar tal situación desde una u otra perspectiva. La literatura actual y el cine han tomado en cuenta esto último y lo han utilizado con el propósito de provocar distintas reacciones afectivas entre el público lector y/o asistente. Esto es lo que denominaríamos la perspectiva del narrador.

En la literatura especializada hemos encontrado evidencia de que los niños desde muy pequeños son capaces de contar historias y que son conscientes de las necesidades de la audiencia para elaborar sus narraciones (Wells, 1986); por ejemplo, empleando un lenguaje más simplificado con los más pequeños que con los adultos y proporcionando la información necesaria en sus NP's destacando información diferente acerca de diferentes eventos cuando hablan con sus padres que por ejemplo, cuando hablan con un extraño (Hudson y Shapiro, 1991). Así, la habilidad para tomar en consideración la perspectiva del que escucha ya está presente en los años preescolares. Sin embargo, esto no quiere decir que estos niños provean consistentemente esa información de una manera coherente, así que cabe preguntarse ¿cómo se forma esta

habilidad de reconocer y usar esa estructura narrativa? ¿cómo es que los niños comienzan a emplear dicha estructura y a incluirla en sus relatos? La respuesta tentativa sería **gradualmente** y con la intención de comunicar de una manera coherente la experiencia.

Pero la perspectiva del narrador también hace referencia al estilo que emplea el que narra para contar su historia. Esto es lo que antes vimos como la función metapragmática (Hickman, 1985) y como el tipo II de la función referencial de Wertsch (1985), en donde se establece una relación entre signos particulares y el que habla emplea su discurso para referirse al habla que ha sido emitido en otra situación. Esta misma relación transferida al ámbito de la narrativa es lo que se conoce como estilo directo y estilo indirecto. En el primer caso, el narrador se refiere a los eventos y a las acciones de las personas de una manera descentrada, pero no muestra capacidad para asumir como narrador la voz del "otro"; en el segundo caso, el estilo indirecto, es una muestra de que el narrador además de ser capaz de descentrarse, puede recoger la voz del otro a través de su propia voz. De acuerdo con Bigas y colaboradores (1994), el estilo indirecto sería una muestra de un dominio superior de la habilidad narrativa.

Cualquier persona niño o adulto puede producir una narrativa, pero para lograrlo debe tener conocimiento acerca del evento que constituye el tópico de la historia por narrar, un conocimiento de la estructura textual y una idea de la situación o contexto en donde desarrolla su relato. Hemos visto que desde un punto de vista sociohistórico se han encontrado diferencias en diversos grupos sociales (Brewer, 1985); y desde un enfoque ontogenético también se han reportado diferencias entre los distintos tipos de conocimiento que se van generando para la producción de distintos tipos de relatos (Hudson y Shapiro, 1991).

Acerca de la enseñanza de esta habilidad en las prácticas educativas y pedagógicas la atención se ha puesto en la forma y no en el contenido. Al profesor/profesora le interesa mucho que

las acciones, el lenguaje que lo expresa y el contexto donde se sitúa son elementos inseparables desde la perspectiva del narrador; sólo a través de un esfuerzo de abstracción y con el fin de estudiarlos es que aquí los consideramos por separado.

El desarrollo de esta habilidad, la de relatar eventos, cuentos y otras historias, interactúa y depende de factores tales como la edad, la experiencia, la clase social y la interacción con los adultos. En el paso de la casa a la escuela hay además, otros factores que determinan su desarrollo: el nivel educativo, el éxito en el aprendizaje y la experiencia en la modalidad oral o escrita. En los siguientes apartados revisaremos cada uno de estos factores y su influencia en el desarrollo de la habilidad narrativa.

4.2. FACTORES QUE INFLUYEN EN EL DESARROLLO DE LA HABILIDAD NARRATIVA

Los beneficios que los cuentos aportan a los niños son muy importantes para su desarrollo posterior. Wells (1986), menciona que al escuchar cuentos leídos en voz alta a la edad de tres o cuatro años, estos empiezan a adquirir experiencia acerca de la continua construcción y organización del significado propias del lenguaje escrito, de sus estructuras y ritmos característicos, llegándoles a resultar eventualmente, familiar el lenguaje. Además, los niños amplían los límites del entorno inmediato y desarrollan un modelo del mundo mucho más rico y un vocabulario más extenso (Wells, 1986, pp. 186-187).

Hay evidencia de que en las primeras conversaciones que se generan entre los padres y sus hijos se empiezan a formar los esbozos de una estructura narrativa (Cook-Gumperz y Green, 1984; Heath, 1988;); en la lectura de libros compartida (Snow, 1989); como reflejo de las interacciones habituales con los padres (McCabe y Peterson, 1991; Harkins, Koch y Michel, 1994) y en otras situaciones que anteriormente hemos conceptualizado como formatos. También en los ambientes educativos se han desarrollado

investigaciones con el fin de determinar cómo se interioriza dicha estructura (Snow y Goldfield, 1982; Snow y Dickinson, 1980; McNamee, 1985). En estos estudios, todos los factores mencionados están presentes, dejan sentir su influencia y con frecuencia es difícil separar unos de otros; sin embargo, haciendo un esfuerzo podemos separar algunos factores de otros aunque entendemos que la influencia de todos ellos es crucial.

4.2.1. La influencia de la Edad

Hay evidencia de que los niños van derivando su conocimiento de los eventos y de la estructura narrativa a medida que van madurando y con el apoyo de los adultos con los que interactúan, sus padres en primer lugar y luego los profesores y compañeros. A través de la interacción el niño amplía las relaciones adquiridas, mejora su competencia lingüística y estructura su discurso. Los niños de entre 20 y 30 meses de edad son capaces de recordar detalles de episodios pasados; sin embargo, aún se basan mucho en las pistas y ayudas que sus padres les ofrecen (Snow y Goldfield, 1982).

De esta forma, sus conocimientos pueden ser muy amplios a una edad temprana o muy limitados sin importar la edad, pues estaría en función de la riqueza de experiencias que obtengan de los padres y si el niño se desenvuelve en un contexto cultural pobre en oportunidades para obtener experiencias, su capacidad de relatar, de narrar, se verá restringida.

Al narrar un evento el pequeño se basa en la memoria de un simple episodio, y mientras más estructurado esté, fijará mejor el recuerdo de las acciones y evitará el olvido. En efecto, Fivush, Haden y Adam (1995) hipotetizaron que los recuerdos de los niños en edad temprana puede que no estén bien organizados como narrativas coherentes y por eso son menos accesibles y menos probables de ser integrados en su historia de vida. Para ello evaluaron las narrativas de 21 preescolares acerca de eventos experimentados personalmente a los 40, 46, 58 y 70 meses de edad.

Los niños, incluso los más pequeños, fueron capaces de contar narrativas razonablemente largas y coherentes. Los análisis adicionales sobre los mismos eventos recordados indicaron que el recuerdo fue estable durante largos períodos. De hecho, se obtuvo evidencia de que las narrativas de los niños acerca del mismo evento tendían a ser más elaboradas y más complejas con el tiempo, en particular entre los 5 y los 6 años de edad. Estos resultados apoyan la idea de que desarrollar las habilidades narrativas puede ser un factor que contribuya a mejorar el recuerdo infantil.

Ya en el nivel de preescolar los niños aprenden a emplear las sinopsis o abstracts (Labov, ob. cit.), para comenzar las NP en contextos conversacionales, así como las acciones complicantes y las evaluaciones; sin embargo, las reacciones emocionales y las actitudes no se observan sino hasta los 7 y el uso de actitudes explícitamente afirmadas o el uso de habla entre comillas (citando) hasta entre los 10 y los 13 años. La inclusión de codas sólo se encuentran entre los niños de 8 años años en adelante (Hudson y Shapiro, 1991).

Así, a medida que aumenta la edad y el grado escolar diversos investigadores han encontrado que aumenta en complejidad la estructura del cuento, aunque es variable el uso de los diferentes componentes de la estructura narrativa: los de tercer curso incluyen los conflictos interpersonales, nuevos personajes en la trama que cooperan en el logro de la meta; los de quinto incluyen en sus tramas la decepción, el contraataque y el compromiso. En general, se puede decir que los de quinto curso ya cuentan cuentos con todos los elementos incorporados en una trama coherente (Hudson y Shapiro, 1991)

Asimismo, la comprensión de la estructura para la producción de cuentos pasa por un desarrollo considerable durante los años de escuela primaria y no es sino hasta alrededor del quinto curso cuando los niños son capaces de contar cuentos ficticios, coherentes y con base en una meta. Aunque la referencia explícita

a los estados internos (emociones, motivaciones), es rara a todas las edades (Hudson, et.al.). Sin embargo, Harkins, Koch y Michel (1994) reportan evidencia de que esto es posible si las madres emplean como recurso para ello la referencia explícita a estados internos.

Con respecto de los elementos estructurales se ha encontrado que con la edad, los niños incluyen más elementos en todos los tipos de narrativas. En el estudio de Hudson y Shapiro antes citado, las narrativas de los de preeescolar incluyeron 33% de todos los elementos estructurales; los de primer año incluyeron un total de 40% y los de tercero un total de 56%. El factor edad es uno de los que hemos estudiado en nuestra muestra y de ahí el por qué de la atención que le hemos prestado en este apartado.

4.2.2. La influencia del Nivel Socioeconómico

La investigación en el desarrollo de la habilidad narrativa se ha enfocado al estudio de cómo los niños generan sus propios relatos porque funcionan como un medio para averiguar cómo organizan sus experiencias y establecen conexiones lógicas entre los eventos. En esta línea el trabajo ha empezado con niños de hasta de 2 años y medio y se ha encontrado que a medida que se desarrollan los niños, sus cuentos progresan a través de etapas cualitativamente distintas a medida que se aproximan a una forma narrativa definida (McNamee, 1987).

Sin embargo, hay otros factores que también afectan el desarrollo de esta habilidad, como por ejemplo, la clase social a la que se pertenezca. Hicks (1991), estudió el desarrollo de diferentes géneros narrativos de niños de distintas clases socioeconómicas e informa que los niños de clase socioeconómica baja tienden a interpretar más libremente las tareas narrativas, mientras que los de clase media las interpretan como el recuento de una serie de eventos conectados temporalmente.

Peterson (1994), también investigó la relación entre habilidades

narrativas específicas y la clase social en una muestra de niños homogénea cultural y racialmente. La muestra consistió en 3 grupos: Grupo 1 formado por 10 niños de clase media (edad promedio de 4 años, 7 ms); Grupo 2, 17 niños "económicamente en desventaja" (edad promedio de 4 años, 7 ms) y el Grupo 3 con 17 niños igual "económicamente en desventaja" pero de familias desorganizadas (edad promedio 4 años, 4 ms).

Cada sujeto narró una experiencia personal que fue grabada en una sesión de 30 minutos y se transcribió después. Los sujetos de los grupos 1 y 2 produjeron narrativas largas e informativas. En contraste, los sujetos del grupo 3 tendieron a producir narrativas extremadamente mínimas y muy pocas Narrativas de Eventos Múltiples (NEM). Estas NEM producidas por el grupo 3 eran cronológicamente desorganizadas y seguían patrones pobres en términos de la estructura total. Los autores sugieren que la clase social no debería tratarse como una variable homogénea.

4.2.3. La Influencia de los Adultos

En relación con la influencia de los adultos en la adquisición de la estructura narrativa, dicha influencia está ampliamente documentada en la literatura especializada. McCabe y Peterson (1991), demuestran que la estructura narrativa de los niños reflejan las interacciones habituales con sus padres. Los niños que observaron desarrollaron la habilidad para orientar a sus oyentes anticipándose a las preguntas que sus padres les formulaban cuando contaban narraciones, de esa manera, argumentan que la estructura narrativa se desarrolla como una respuesta a otros.

Harkins, Koch y Michel (1994) evaluaron en 60 niños de 5 años el efecto de que sus madres les contaran cuentos, haciendo uso de herramientas lingüísticas evaluativas (p.e. referencia a estados internos de los personajes). Los niños incrementaron el número de oraciones y el uso de herramientas evaluativas como consecuencia de escuchar los cuentos narrados por sus madres.

Transferir estas habilidades requirió escuchar a la madre contar sólo dos historias diferentes, aunque relacionadas. Los autores sugieren que este efecto maternal sobre la habilidad narrativa del niño puede contribuir al proceso de "culturización".

Hausendorf y Quasthoff (1992) investigaron el desarrollo de las habilidades narrativas en niños que hablaban alemán recolectando datos de interacción conversacional en situaciones experimentales entre 20 niños y adultos en grupos de las siguientes edades: 5, 7, 10 y 14 años. Se reconstruyeron los patrones de elicitación de los adultos que permitían a los niños adquirir las habilidades discursivas interactivamente.

Los hallazgos muestran que los adultos ajustan sistemáticamente sus actividades de sustitución, de apoyo y de exigencias a la edad del narrador, proporcionando así, un marco estructural (un andamiaje), para la adquisición de habilidades de discurso relevante para su desarrollo. De ese modo, las actividades de los escuchas no solo compensaban las deficiencias narrativas sino que también impulsaban el desarrollo de las mismas. Además, a medida que se desarrollaba la competencia discursiva, las actividades compensatorias llegaron a ser progresivamente menos necesarias.

Lógicamente, con la edad y con el apoyo de los adultos que los rodean, los niños incorporan más componentes episódicos en sus cuentos. Los niños de 5 años pueden incorporar información apropiada de la situación; sin embargo, la inclusión de metas internas, motivaciones y reacciones que marcan producciones de cuentos más sofisticadas se hallan ausentes de los cuentos ficticios de los niños hasta antes de los 8 años de edad (Hidi & Hildyard, 1983).

4.2.4. La influencia del Contexto Escolar

Los estudios que antes hemos mencionado se han llevado a cabo principalmente en el hogar. En el contexto escolar también hemos

encontrado evidencia de que es posible realizar este tipo de trabajo y algunas investigaciones se han centrado en la influencia directa de este ambiente sobre la habilidad narrativa. Dickinson (1991), ha estudiado la relación entre el desarrollo narrativo y la escuela. Dickinson aporta evidencia que el desarrollo del discurso surge de las oportunidades para tener interacciones de apoyo con los adultos y en menor grado con los compañeros.

En otra investigación Hicks (1990), mostró a 58 niños de entre 5 y 8 años de edad (de preescolar a segundo de primaria), una película de un clásico de niños "The Red Balloon" y luego les pidió que realizaran tres tareas narrativas: narración en línea, reportaje de noticias y contar un cuento. Los hallazgos derivados de los análisis cuantitativos y cualitativos practicadas a las tres tareas apuntan hacia "habilidades nacientes" al producir distintos géneros de discurso. Los niños tendieron a producir listas secuenciales de eventos en las tres tareas. Las diferencias encontradas en los textos de los niños dentro de los niveles escolares se debieron principalmente a patrones diferenciales de respuesta ante la presentación secuencial de las tareas. La conclusión a la que llega la autora es que el repertorio de los niños de primaria sobre conocimiento del género está aún en proceso de desarrollo en comparación con niños mayores y adultos.

Snow y Dickinson (1990), investigaron la cantidad de tiempo a la que deben de estar expuestos niños en edad preescolar de familias de bajo ingreso para poder promover sus habilidades narrativas. Los niños fueron visitados en su casa cuando tenían 3 años y luego otra vez, cuando tenían 4 años. Las madres respondieron a un cuestionario sobre sus hábitos de lectura y el acceso de los niños a las actividades literarias; también se grabó en video una hora de comida típica. A los niños se les visitó en las escuelas y también se grabó su charla en el salón de clases. De las entrevistas en el hogar se derivaron cuatro escalas que incluían la actividad favorita del niño y su capacidad lectoescritora. Los

únicos predictores de la habilidad narrativa del niño con sus madres fueron la cantidad de información que dieron éstas y sus estrategias para hacerlo así. Los niños que pasaban cierto tiempo en la escuela realizando actividades lectoescritoras (por ejemplo, dictado, juegos de palabras) lo hicieron mejor cuando se les pidió que contaran experiencias pasadas. Lo cual es un indicador de que las actividades lectoescritoras constituyen un factor decisivo en el desarrollo de la habilidad.

McNamee (1987), examina varias clases de interacciones de contar historias entre niños de preecolar y sus profesoras para investigar cómo estos niños desarrollan sus habilidades verbales y los procesos de pensamiento necesarios para narrar historias. Los estudios se centran en el periodo anterior en el que los niños pueden componer historias oralmente o escribirlas por sí mismos.

Los niños fueron observados individualmente en situaciones en las que componían sus narrativas con sus profesoras quienes escribían sus enunciados y más tarde narraban cada historia a la clase para dramatizarlas. También fueron observados en situaciones donde escucharon, repitieron y dramatizaron historias de adultos. En ambos casos la habilidad de los niños para producir textos narrativos se puede decir que tenía origen en el diálogo con los adultos donde la profesora podía organizar la conversación de tal forma que el niño al responder a las preguntas, desarrollaba una narrativa más completa que si no recibiera algún tipo de ayuda.

Un aspecto que resulta de sumo interés en estos estudios es que los niños en edad preescolar no siempre tienen control sobre los personajes, la trama y su resolución y hay mucho de negociación y de compromiso que tiene lugar a medida que la trama se desvela. Sin embargo, cuando se les daba la oportunidad de componer su propia historia, comenzaban a usar el cuento y los derechos de autor para ganar control sobre el contenido de la situación de juego, los personajes involucrados y la resolución de las situaciones supuestas.

En un segundo estudio de la misma autora (McNamee, 1987), a doce niños de 5 y 6 años se les leía un cuento y se les pedía que lo repitieran tres veces en sesiones espaciadas por una semana. En la cuarta semana se les leía otra historia diferente, pero con las mismas características que la anterior lo que proporcionaba una indicación acerca de si las habilidades que el niño estaba adquiriendo eran generalizables a una nueva. A los niños se les ofrecía ayuda de diversos tipos en caso de no recordar la historia.

Dicho estudio reveló 3 grandes hallazgos: 1) el número total de preguntas usadas para elicitar la primera historia decreció significativamente entre la primera y la segunda narrativa; 2) entre la segunda y la tercera, la cantidad de ayuda dada en forma de preguntas de sondeo alcanzó un efecto techo, pero hubo un cambio en la clase de ayuda que los niños necesitaban (ya no usaban tanto las preguntas ¿qué?, ¿quién?, ¿dónde?); 3) al volver a contar la segunda historia los niños no necesitaron tanta ayuda como cuando contaron la primera historia por primera vez.

Estos hallazgos muestran que la transición de un funcionamiento dependiente hacia uno independiente no es sólo una cuestión de recibir menos ayuda sino también un proceso donde la clase de ayuda que necesitan puede variar. Estos datos sugieren que las primeras representaciones del niño de los detalles de la historia se construyen con alguien más y que el diálogo entre el adulto y el niño provee la base para construir representaciones más complejas del material del cuento que se relata.

Los autores señalan que los niños usaban sus cuentos para muchos propósitos: expresar deseos, especular sobre lo que es la vida, marcar ocasiones especiales, dar la bienvenida a un amigo, expresar ansiedad, enojo, etc. En general, sus relatos reflejan sus preocupaciones y eventualmente les sirven para controlarse a sí mismos.

Las investigaciones que hemos reseñado apuntan hacia algunos

aspectos que son importantes de tomar en cuenta en el desarrollo de la habilidad narrativa: en primer lugar, el factor edad, la evidencia indica que hay ciertos elementos que pueden adquirirse desde los primeros años (personajes, contexto) mientras que hay otros que se desarrollan mucho más tarde (motivaciones, trama); en segundo término, destacamos la influencia del medio, tanto de los adultos en casa como de compañeros en el contexto escolar, aunado lo anterior al nivel socioeconómico de donde procedan los niños. Esto significa que los factores mencionados interactúan entre sí y su influencia se deja sentir en diferentes niveles. Los niños a medida que vayan creciendo irán desarrollando una estructura narrativa cada vez más completa en función de la edad, las experiencias que obtengan tanto en casa como en la escuela y el contacto apropiado con los adultos. Destacamos esta conclusión por su relevancia con el trabajo que hemos realizado. Por último, es importante mencionar que las investigaciones que hemos presentado se llevaron a cabo atendiendo a la modalidad oral y consideramos relevante analizar las relaciones existentes entre la modalidad oral y la escrita en la producción de relatos, tema que abordaremos a continuación.

4.3. RELACIONES ENTRE LA NARRATIVA ORAL Y LA ESCRITA.

Abordar las relaciones entre la producción de relatos orales y escritos implica analizar las relaciones entre el hablar y el escribir y los factores que afectan a estos modos de discurso, que aunque de diferente modalidad, en el fondo tienen más semejanzas que diferencias. Ambas tienen finalidades idénticas, ambas expresan algo, un mensaje, una comunicación.

Martins Dietzsch (1994) ha explorado las ideas que tienen los niños sobre las relaciones entre hablar y escribir. Entrevistó a niños con el fin de averiguar cómo distinguen estos sistemas de representación y encontró que los niños provenientes de hogares pobres no tiene una idea clara de las diferencias ni del uso particular que se le puede dar a cada una de estas modalidades, estos niños se quedaban callados hasta que eran

ayudados por la experimentadora. Entre los que sí lo hicieron, la mayoría coincidió en otorgarle mayor estima al habla que a la escritura ("el habla es más fácil, la inventó Dios y la escritura es más difícil, la inventaron los profesores.") (Martins, 1994).

En general, podríamos señalar que el lenguaje oral es más libre que el escrito. Uno cuando habla se basa en las pistas y señales que le va dando su interlocutor para modificar la información necesaria y lograr que el otro entienda cuál es el punto al que se quiere llegar. En este sentido, el que escucha siempre va buscando el sentido en la conversación. El lenguaje escrito por su parte, toma más tiempo en desarrollarse y puede ser corregido y perfeccionado antes de ser leído, pero por lo mismo, el que escribe se ve forzado a escribir de una manera más formal y con ciertas restricciones que son absolutamente necesarias para la comprensión del texto que está produciendo. Al igual que en el caso del lenguaje oral, el que lee también va buscando el sentido.

En otro nivel de análisis se podría decir que si bien el discurso oral se practica en cualquier contexto social, no pasa lo mismo con el lenguaje escrito ya que este es competencia casi exclusiva de la escuela, ahí es donde se enseña y donde más se practica, aunque no con la calidad y la cantidad deseable como para lograr hacer de los alumnos buenos escritores.

Stubbs (1983), señala que tanto el lenguaje oral como el escrito, tienen todas las funciones que se les quieran atribuir, desde la emisión hasta el discurso, pero se pueden destacar algunas diferencias de interés.

En primer lugar, se podría señalar que el lenguaje oral es más fluido, más espontáneo y más natural, mientras que el escrito es más planificado, más elaborado y hasta cierto punto "provocado". En este sentido, el lenguaje oral es más fragmentado y el escrito más integrado.

En segundo término, el lenguaje hablado siempre supone un contexto social e implica a un interlocutor, mientras que el lenguaje escrito se desarrolla bajo otras condiciones: implica una audiencia (aunque sea imaginaria) y en ocasiones _dependiendo del texto_ el que escribe tiene que elaborar todo un contexto para poder situar al lector.

El lenguaje escrito en su adquisición se basa en claves prosódicas que derivan del lenguaje hablado. Los niños cuando aprenden a escribir lo hacen basándose en su conocimiento previo del lenguaje hablado, por eso en muchos casos se observa que escriben tal como hablan. Tannen (1984), ha argumentado que la cohesión en el lenguaje escrito está señalado a través de aparatos lexicales como las conjunciones, mientras que en el lenguaje oral la cohesión está señalada por medios no verbales o paralingüísticos. Gumperz, Kaltman y O'Connor (1982) señalan que las diferencias entre una y otra modalidad estriba en el uso y traducción de la prosodia como recurso lingüístico y que al pasar de la casa a la escuela el niño debe aprender las estrategias discursivas que sirven de preparación para la prosa expositiva escrita. Es esta transición entre el habla y la escritura lo que hace más difícil llegar a la alfabetización.

La literatura reciente sobre el análisis del discurso sugiere que en la conversación, la deducción es una cuestión de señalización lingüística a muchos niveles por lo cual los narradores procesan claves de entonación y de ritmo junto con opciones léxicas y sintácticas. Según Collins y Michaels (1986), este proceso deductivo está sujeto a coerciones de desarrollo así como a diferencias culturales.

El lenguaje hablado y escrito utilizan distintas convenciones de señalización para transmitir los mismos tipos de información. Collins y col. investigaron de qué modo la cohesión temática era señalizada por los niños pequeños tanto en el discurso hablado como en el escrito; comparando las narrativas escritas y habladas de niños negros de extracción obrera y de niños blancos de clase

media. Se analizaron ocho relatos orales y cuatro escritos.

Como tarea experimental se mostró a los niños una película muda de seis minutos sobre un hombre que recogía peras, unos niños que robaban las peras al pasar y el descubrimiento del robo por parte del hombre. La película se prestaba a una interpretación ambigua. Se les pidió a los niños que hablaran acerca de la película. El diseño permitiría comparar a distintos niños realizando la misma tarea -ofrecer relatos orales- y a los mismos niños realizando tareas distintas -ofrecer relatos orales y escritos-.

Al analizar los relatos de los 4 alumnos de primer curso se vio que los narradores blancos utilizaban diversos dispositivos léxicos y sintácticos para señalar el foco agente y las relaciones de correferencia. Cuando se compararon los relatos en cuanto al número y variedad de complementos nominales y verbales, no apareció ninguna estructura clara. Los análisis de frases y tipos de construcción fueron poco relevantes respecto a las diferencias entre los estilos de narración.

Sin embargo, cuando se analizó el uso de complementos para señalar la cohesión temática, se encontraron diferencias evidentes. Estas diferencias tenían que ver con aspectos relacionados con la estructura narrativa: a) si los complementos sintácticos utilizados normalmente eran verbales o nominales y b) si se utilizaban complementos sintácticos o claves prosódicas para distinguir la referencia a personajes principales de los relatos.

Los autores encontraron que ambos grupos diferían en el modo en que identificaban a un personaje de la película y luego volvían a introducirlo en el relato. Los narradores blancos utilizaban una sintaxis nominal compleja al introducir un nuevo personaje. Luego, en una etapa posterior, al hacer referencia a este personaje después de haber hablado de otros acontecimientos, los niños utilizaban complementos incorporados al texto, así como un paralelismo léxico y gramatical para restablecer la referencia.

Por su parte, los narradores negros al volver a introducir el personaje empleaban una clave prosódica especial: prolongación de las vocales con una alta entonación de ascenso descenso. El alargamiento de las vocales con una alta entonación ascenso/descenso servía para indicar concreción y sugerir que se estaba reestableciendo en el relato, a un personaje introducido anteriormente.

Al examinar la diferencia contrastando los relatos hablados y escritos de dos alumnos de cuarto en cuanto a cómo se introducían y restablecían los personajes en el relato se encontró que los niños negros se apoyaban más en claves prosódicas que sus condiscípulos blancos.

En resumen, cuando se comparó la relativa transferibilidad de la señalización de recursos del discurso hablado al escrito se vió que el alumno de cuarto cuyo estilo de discurso oral se apoyaba fuertemente en las claves prosódicas, tenía más dificultades al expresarse por escrito que el alumno que utilizaba vínculos de cohesión más lexicalizados y gramaticalizados en su discurso oral.

Esto es importante porque sugiere que un niño que se base en las claves prosódicas para hablar está en desventaja al hacer la transición hacia la lectoescritura. Primero porque en ese salto de lo oral a lo escrito, se pierden las claves prosódicas y entonces, no encuentra las conexiones léxicas y sintácticas que se requieren en el discurso escrito y segundo, porque casi toda la ejecución lingüística _sea oral o escrita_ se evalúa en la escuela en referencia a un estándar lectoescritor implícito. (Michaels y Collins, 1984).

Desde otra perspectiva Hildyard y Hidi (1985), también se han enfocado en la investigación de las diferencias entre la producción oral y la escrita y afirman que los niños en edad escolar desarrollan esquemas para la producción y comunicación oral, pero no pueden producir discurso escrito de la misma

calidad, lo cual evidencia que algunos esquemas están inclinados hacia la escritura, por ejemplo, en los textos expositivos que tienen una estructura lógica diferente a la del discurso oral.

Lo anterior implica que algunos instrumentos son específicos para integrar textos, como las conjunciones y otros esquemas de orden superior para tales géneros como las descripciones, las instrucciones y otras. Por lo tanto plantean estas autoras si se comparan las producciones orales y escritas de un género particular se podrían identificar facetas únicas y comunes de cada uno de estos esquemas que en parte, se entrecruzan.

Estas autoras parten del supuesto de que sin importar la modalidad (oral o escrita), la persona que produce discurso debe de generar ideas, organizar el discurso, traducirlo en palabras reales y así sucesivamente; sin embargo, la modalidad puede afectar la implementación o la operación de estos componentes diversos y el examen de las producciones escritas y orales puede proporcionar pistas de cuáles de las principales etapas de producción son sensibles a una modalidad. Por ejemplo, las diferencias que ocurren en el contenido del discurso escrito en oposición al discurso oral puede sugerir que la generación de ideas es sensible a una modalidad; las diferencias en la estructura lógica podrían reflejar una sensibilidad del componente organizacional a la modalidad y así sucesivamente (Hildyard y Hidi, op. cit.)

Las autoras se enfocaron en el análisis de las diferencias entre producciones escritas y orales de niños que se encontraban en su fase de adquisición de la competencia lectoescritora. En esencia, se plantearon dos cuestiones: 1) si había diferencias estructurales entre las producciones escritas y orales de alumnos de escuela elemental; y 2) si había alguna diferencia entre lo que uno almacena mentalmente cuando habla, en oposición a cuando uno escribe. Para responder a estas cuestiones llevaron a cabo una serie de estudios con niños de 3°, 5° y 6° cursos.

En un primer estudio se controló el tópico, el contenido y la audiencia esperada tanto como fue posible. A todos los alumnos se les dió la siguiente introducción: "Hace mucho tiempo en un lejano lugar vivía un rey que era malvado y avaricioso. Un día un extraño tocó a la puerta del castillo...". Se les pedía que completaran la historia con sus propias palabras, 20 niños de tercero y 23 de quinto produjeron narraciones; 10 de 3° y 12 de 5° hablaron sus narraciones en una grabadora mientras que los restantes la escribieron. A todos los niños se les dio el tiempo que necesitaron para completar sus historias. A los escritores se les alentó a pedir ayuda en caso necesario.

Los protocolos se compararon en varias dimensiones: a) medida cuantitativa (número de palabras). b) cohesión (discurso cohesivo sintácticamente correcto y léxicamente apropiado); c) estructura de la historia (se consideraron componentes necesarios y otros opcionales) y d) calidad de la historia (se evaluaba si se habían incluido los elementos necesarios y si los había integrado en un todo unificado).

Las autoras encontraron que los protocolos escritos fueron significativamente más cortos que los orales; sin embargo, pocas diferencias cualitativas surgieron en términos de cohesión, estructura de la historia y calidad. Las narraciones escritas fueron marginalmente más cohesivas que las producciones orales, pero estas diferencias no fueron significativas. Más aún, las similitudes estructurales entre las producciones orales y las escritas fueron sorprendentes.

La comparación de los protocolos orales y escritos del estudio anterior se centraron alrededor de medidas de cohesión y estructura generales. Se realizó un segundo estudio con el fin de comparar los protocolos con respecto a vínculos cohesivos tales como las conjunciones que parece ser, diferencian al lenguaje escrito del hablado. Se escogieron los de 6° ya que se suponía que para la edad de 12 años tendrían razonablemente mayores repertorios de conjunciones de los cuales derivar.

Se emplearon 5 diferentes introducciones que fueron asignadas al azar entre los diferentes niños y condiciones. Cada introducción incluía un personaje central, una cualidad específica de ese personaje y un evento inicial potencial, todo lo cual era puesto en el marco de una historia. La mitad escribía su narración y la otra mitad la hablaba y se grababa en una cinta.

No se encontraron diferencias significativas en los 18 protocolos orales y escritos en términos de la longitud, el número de ideas o la naturaleza y frecuencia de las diversas unidades lexicales; a diferencia del primer estudio se encontró que los narradores orales se expresaban en casi el mismo número de palabras y número de ideas que los escritores. Más aún, la selección particular de tipos de palabras resultó equivalente en ambas modalidades.

El análisis de conjunciones indicó, contrario a lo esperado, que hubo una mayor incidencia del uso de conjunciones en los protocolos orales que en los escritos. No era de sorprender que la más comúnmente usada fuera "y".

En cuanto al análisis de los componentes estructurales, las narraciones escritas recibieron puntajes superiores. Según las autoras, esto podría indicar que es hasta el 6° grado cuando los estudiantes comienzan a ser lo suficientemente hábiles para escribir y pueden capitalizar rasgos del lenguaje escrito para mejorar sus producciones.

Las autoras concluyen que "con niños de entre 8 y 11 años que aún están en el dominio de las habilidades básicas de la escritura, se observan pocas diferencias entre sus narrativas escritas y las orales. Ellos escriben tan bien como narran (o, alternativamente, escriben tan pobremente como narran). Sin embargo, hacia los 12 años se empieza a observar cierta superioridad estructural en los procedimientos escritos." (Hildyard y Hidi, 1985, p. 303).

La estructura narrativa en su forma oral vemos que se desarrolla por las oportunidades que tienen los niños para practicarla ya

que ésta la ejercitan no sólo en casa sino en la calle, en las reuniones, en la escuela, casi en cualquier contexto en donde haya dos personas; mientras que la narrativa en su forma escrita se practica principalmente en la escuela pero de una manera bastante restringida (para una discusión interesante sobre el desmantelamiento de la narrativa en las instituciones escolares ver el trabajo de Michaels, 1991) y ocasionalmente, cuando se escriben cartas o trabajos literarios. No obstante, hay quienes afirman que si bien su campo es mucho más reducido, los efectos que ejerce la escritura sobre el desarrollo de las funciones mentales, una vez adquirida es mucho mayor (Scardamalia y Bereiter, 1985).

4.4. LA ESCRITURA COMO ACCIÓN MEDIADA

En los resultados de las investigaciones antes comentadas creemos que se ha evidenciado la influencia que ejerce la escritura sobre la estructura narrativa. Aparentemente, la escritura afecta a la conciencia y a la cognición proporcionando un nuevo modelo para el habla y afectando por lo tanto, al desarrollo de los elementos que conforman la habilidad narrativa.

Olson en su trabajo sobre la Escritura y la Mente (Olson, 1995), llega a la conclusión de que las actividades histórico culturales han moldeado y continúan moldeando la percepción, la acción y la conciencia. Argumenta que la escritura como instrumento cultural agregó un nuevo tipo de estructura al mundo y que lo que el hombre adquiere cuando aprende la escritura es un modelo para pensar acerca del habla y del lenguaje.

El alfabeto como sistema de escritura, es una representación explícita del lenguaje oral. Los sistemas de escritura proveen los conceptos y las categorías necesarias para pensar acerca de la estructura del lenguaje hablado más que al revés. En ese sentido, tener conciencia de una estructura lingüística es un producto de un sistema escrito (de un conocimiento, de un uso del mismo), no una precondition para su desarrollo.

Argumenta que los sistemas de escritura debido a que "son leídos" proporcionan un modelo para el lenguaje y el pensamiento y en segundo término, el desarrollo evolutivo de los escritos incluyendo al alfabeto es la simple consecuencia de intentar usar un sistema gráfico inventado para ser leído en un lenguaje. La sustitución de los signos sobre la base de su sonido es lo que trae las palabras a la conciencia.

Según Olson nociones como idea, mente o palabra se desarrollaron primero y llegaron a ser objetos de análisis y reflexión en la cultura Griega clásica. Así, mientras que para los griegos homéricos nociones como justicia y valor se ejemplificaban en las hazañas de los dioses, en las acciones, para los griegos letrados llegaron a ser conceptos filosóficos. El sistema escrito fue en parte responsable de este cambio en la percepción.

Más que intentar capturar el conocimiento de la sintaxis, la escritura proporcionó un modelo para el habla, haciendo que el lenguaje quedara disponible para su análisis en constituyentes sintácticos. Las palabras llegaron a ser cosas, objetos de estudio, de reflexión.

Los métodos de enseñanza de la escritura fueron concebidos esencialmente como una transcripción del mensaje oral en uno escrito. La enseñanza de la escritura a nivel masivo aparece en el siglo XIX y la institución más importante en la que se ha depositado la adquisición de este tipo de herramientas es, por supuesto, la escuela. De ahí que si queremos estudiar los métodos de enseñanza tenemos que observar tales procesos en ella.

El acto lectoescritor también puede ser concebido como un proceso mental que se controla con la ayuda de herramientas psicológicas. La lengua escrita es la expresión representada gráficamente por signos: letras que forman palabras, palabras que forman oraciones, oraciones que tienen un sentido y que nos llevan a producir enunciados que tienen un significado tanto para el que los produce como para el que los reproduce. Cada uno de estos

niveles pueden ser pensados como sistemas semióticos que llegan a constituirse como herramientas necesarias para dominar la habilidad lectoescritora.

Por su parte, Schneuwly (1994), habla de la escritura como una forma de acción mediada por sistemas semióticos, es decir, por herramientas las cuales son conceptualizadas como elaboraciones artificiales de naturaleza social y que han sido concebidos para controlar los procesos naturales. También Alcorta (1994), menciona que la primera función del lenguaje escrito no fue la de comunicar, sino la de ejercer un control sobre el funcionamiento mental del hombre con fines sociales.

Las prácticas de la escritura producen sus propias formas de discurso. Escribir en contraste con el hablar, requiere herramientas materiales artificialmente creadas por el hombre y pueden conllevar importantes cambios. Los inventos implicados en la escritura, el uso de lápices, plumas, borradores, el papel mismo, hasta el uso de los modernos procesadores de textos, ha traído consecuencias en el desarrollo social cultural y una innegable influencia en los actos cognitivos. Para este autor escribir es como adoptar una nueva forma de lenguaje:

"Escribir llega a ser lenguaje porque representa no solo referentes extralingüísticos sino lenguaje en sí mismo como una unidad compleja de comunicación y representación que se hace realidad por el sistema de signos arbitrarios. Al representar lenguaje como tal, la escritura llega ser escritura en un sentido verdadero, esto es una nueva forma de lenguaje, lenguaje visible, potencialmente independiente del lenguaje en su forma oral." (Schneuwly, 1994).

Schneuwly, señala que los rasgos de los géneros lingüísticos (en un sentido Bajtiniano) funcionan como herramientas psicológicas en la escritura. Esto también puede ser relacionado con lo que Hickman (1985), llama una función intralingüística puesto que se refieren a un contexto creado lingüísticamente; son unidades que

se refieren a otras unidades lingüísticas en un texto.

4.4.1. ESTUDIOS SOBRE LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS

La cuestión de cómo se aprende a escribir ha sido muy debatida desde distintos marcos. Emig (1988) hace una extensa revisión de las formas en que se ha estudiado y se ha enseñado la escritura. Considerando aspectos de cómo se enseña y cómo se aprende a escribir comparó grupos específicos de edades en niños y llegó a la conclusión de que la escritura bien puede ser una forma diferente de aprender, puesto que el proceso demanda actos de análisis y síntesis que marcan el funcionamiento intelectual de orden superior.

El problema cuando se realiza un estudio sobre el proceso del acto lectoescriptor es que este no se materializa hasta la última etapa del texto. Puesto que es un trabajo mental individualizado e interiorizado la producción de un texto escrito plantea un problema teórico y metodológico para su análisis.

Desde el marco teórico cognitivo se han generado diferentes modelos que han tratado de dar respuesta a preguntas tales como: ¿influye la escritura en el pensamiento? ¿cómo es que los conocimientos y los pensamientos se incrementan cuando se escribe acerca de ellos? Para dar respuesta a estas cuestiones y otras relacionadas, Camps (1990) hace una revisión sobre los modelos cognitivos que tratan sobre los procesos que ocurren en la mente del que escribe y para ello analiza modelos de redacción (como el de Flowers y Hayes) y los compara con modelos cognitivos conocidos como los de Scardamalia & Bereiter (1992); el Modelo de Estadios Paralelos de DeBeaugrande, entre otros.

Las aproximaciones cognitivas suponen que los procesos de aprendizaje se localizan en el interior del individuo y desde esta perspectiva los sujetos construyen representaciones mentales de los textos utilizando diferentes recursos cognitivos como los esquemas y otras estrategias. Desde nuestro punto de vista,

consideramos estos procesos como el resultado de interacciones sociales en situaciones culturales. En estas interacciones, las personas aprenden a participar en actividades socioculturales en las que el recuerdo de los textos se define en términos de acciones mediadas (De la Mata, 1996).

Para Ramirez (1996), el proceso lectoescritor en el niño es como una reapropiación del lenguaje oral adquirido en las situaciones culturales anteriormente comentadas. Una vez que se han adquirido esos instrumentos comunicativos orales, el individuo al acceder a la lectoescritura su "proceso de descontextualización de la palabra recibe un nuevo impulso." En tal sentido, el proceso de adquisición de los instrumentos lectoescritores es una continuación de los procesos de adquisición de la oralidad primaria. (Ramirez, 1996).

En los siguientes apartados abordaremos algunos de los temas que han sido enfocados como problemas de estudio desde la perspectiva en la que nos ubicamos. Algunos de estas cuestiones son el problema de la audiencia, la cohesión temática, la representación de la tarea, las funciones del habla social, el uso de algunos instrumentos de apoyo en la producción de textos escritos y la adquisición de la estructura narrativa. Empezaremos por abordar la primera de estas cuestiones, el problema de la audiencia.

Este problema de la audiencia ha sido tratado por diversos investigadores (Collins & Michaels, 1986; Thorogood y Raban, 1988; Scardamalia y Bereiter, 1992) y se ha planteado del siguiente modo: cuando dos personas conversan y sostienen puntos de vista distintos, luchan por alcanzar una posición de mutuo acuerdo. En este proceso pueden avanzar más allá del nivel de comprensión que cada uno poseía al principio. Por el contrario, cuando una persona escribe no tiene a su interlocutor enfrente para ir acomodando su discurso de tal forma que el otro, los otros o la audiencia, le vaya haciendo saber que hay una comprensión mutua. De esa forma, el que escribe no recibe una retroalimentación sobre su trabajo sino hasta un cierto tiempo

después de que ésta ha sido terminado.

Collins & Michaels (1986) afirman que el problema de la necesidad de crearse un público imaginario es uno de los más difíciles que tiene que enfrentar el que escribe, puesto que exige un esfuerzo especial de distanciarse del contexto presente para pasar a un tiempo y lugar inexistentes pero imaginados. Se requiere dar un salto entre la colocación de las palabras en una página y su recepción final en algún tiempo y lugar indeterminados. En el caso de los niños parece importante ayudarles a reducir ese salto proporcionándoles claves concretas.

Thorogood y Raban (1988), aportan evidencia de que los niños cuando escriben para una audiencia es más probable que sean capaces de producir un buen escrito, para ello realizaron una investigación en la que consideraron los efectos del sentido de la audiencia. Diseñaron una actividad en la que se les pedía a niños de 8 años que escribieran un cuento para niños menores (de 3 a 5 años).

Los escritos fueron evaluados con un método de análisis que había sido diseñado originalmente para evaluar historias narradas oralmente. A los escritos se les asignaron puntos de acuerdo con las siguientes categorías: quién, dónde, qué, cuándo, cómo y por qué. Los resultados mostraron que aunque hubo algunos casos en los que al final de la evaluación mostraron deterioro, muchos otros habían mejorado tanto en deletreo (spelling) como en gramática.

Un instrumento de ayuda en la producción de textos escritos sería el uso del "borrador". Alcorta (1994), lo señala en el sentido que su utilización permite controlar y regular el proceso de realización de la tarea y lo conceptualiza como un espacio gráfico "para uno mismo". El análisis de cientos de "borradores" lo lleva a la conclusión de que su incorporación en las tareas de redacción modifica la organización de éstas y asegura la calidad del texto final.

En la producción de relatos escritos entran en juego una buena cantidad de procesos cognitivos que determinan el contenido del relato y el uso de una estructura narrativa. Según el enfoque del que esto escribe, primero se recupera información de la memoria con el fin de hablar de aquel evento que sabe, luego lo escribe de tal forma que logre que su posible lector lo entienda dándole una secuencia lógica y una coherencia al relato; aquí entran los elementos estructurales: los personajes centrales, la situación, el tiempo en que ocurrieron los eventos, las acciones que llevaron a cabo los protagonistas, el problema y su resolución, las motivaciones, las emociones y las consecuencias de las acciones, entre otros elementos.

Como hemos visto anteriormente, las condiciones necesarias para poder desarrollar un buen relato giran en torno al conocimiento de los eventos, de la estructura y del contexto. El primero tiene que ver con la adquisición de un cierto saber sobre la vida, la experiencia, el segundo, con los elementos estructurales del relato y el tercero con la práctica de narrar en distintos contextos y uno de estos nuevos contextos a los que el niño accede por fuerza es la escuela con sus tareas imaginarias y reales. Así, a medida que los niños crecen van desarrollando su habilidad para utilizar los elementos de una estructura que han ido interiorizando a través del contacto con los adultos y con la continua experiencia relatando eventos como las narrativas personales o los cuentos que escuchan tanto de sus padres como de sus profesores y compañeros.

En el caso de la producción de relatos escritos, la situación es mucho más compleja ya que el niño no solo debe de poner en juego los conocimientos antes mencionados, sino que además tiene que emplear signos gráficos que traduzcan la oralidad en escritura con el adecuado empleo de las reglas gramaticales (ortografía, sintaxis, etc.) lo cual hace que el proceso sea más lento: obliga a pensar en lo que se va a escribir, en lo que se ha dicho, si se han empleado las palabras correctas, por lo que se fuerza a una continua revisión y reelaboración del texto, etc.

En el lenguaje escrito hay poca información sobre la entonación, no hay información gestual o cinética ni tampoco hay una reacción inmediata: no hay modo de saber si mi público imaginario está o no de acuerdo, si sigue las argumentaciones o ha perdido el hilo. Para poder comprender un discurso el oyente o lector ha de poder percibir cual es la relación de una expresión o trozo de texto con lo que venía antes. Narradores y escritores deben señalar de algún modo esa relación y cuando los modos de señalar las conexiones no son comunes, la percepción de un discurso como algo coherente y comprensible suele venirse abajo.

Un enfoque de la cuestión de la coherencia en el discurso está expresado en la construcción de la cohesión temática, concepto que hace referencia a los procesos por los cuales una expresión hablada o un texto escrito tienen una ligazón, incluidos los dispositivos lingüísticos utilizados para señalar la actividad hablada, aspectos a los que ya hemos hecho referencia antes. (Ver la síntesis del estudio de Collins y Michaels, 1986; presentada en un sección anterior de este mismo capítulo).

También se ha examinado el papel que juegan el habla privada y el habla social como instrumentos mediacionales durante una tarea de escritura de historias. En este sentido, todo parece indicar que las verbalizaciones de habla privada son utilizadas por los niños como mecanismos para autorregularse y centrar la atención, tales funciones incluyen: como ayuda en el proceso de deletreo, para la clarificación del texto escrito, para la corrección del mismo y como expresión de la intención original; mientras que el habla social funciona como un contexto para desarrollar las ideas sobre el texto y ayuda a modelar la dirección de la historia. (Bivens y Smolka, 1994).

Desde la perspectiva sociocultural, el proceso de aprendizaje para tener éxito requiere que los participantes construyan la misma definición de la situación (tal como señala Wertsch), pero en esta definición de la situación a veces no hay coincidencia entre profesores y alumnos.

Brossard y Magendie (1994), partieron del supuesto de que el éxito en el aprendizaje depende de que los alumnos identifiquen los significados sociales que conllevan las situaciones escolares: los objetivos didácticos, las estrategias pedagógicas, etc. Las situaciones escolares son consideradas como escenarios en los que se transmiten conocimientos y procedimientos descontextualizados (en la línea de lo que plantea Wertsch), pero que por razones didácticas son "recontextualizados" en el contexto social del salón de clases. También consideraban que el sujeto cognitivo busca siempre trabajar en un contexto social significativo tal como él o ella lo interprete. Por un lado, el contexto es significativo, pero por otro el niño hace un esfuerzo por "encontrarle sentido".

Observaron a seis niños en el curso de su primer año de aprendizaje formal cuando realizaban ejercicios propuestos por la profesora; los ejercicios consistían en nombrar objetos y a partir de su pronunciación tenían que escribir; marcar con una cruz los dibujos que contenían las sílabas estudiadas y encontrar las palabras que contenían las sílabas estudiadas en un texto. A los niños se les entrevistaba al final de la tarea para ver cómo la habían interpretado y cómo la habían resuelto. Para explorar las representaciones de estos niños los autores hacen una distinción entre finalidad a largo plazo que se refiere a las relaciones de la tarea con su entorno y las finalidades a corto plazo que afecta al funcionamiento interno de la tarea.

Los autores llegan a la conclusión de que hay diferencias de actitud en relación con la percepción de la tarea y las relacionan con el éxito en el aprendizaje. Los alumnos que al final del curso fueron considerados como que "sabían leer" también fueron capaces de indicar el objetivo didáctico y los procedimientos esperados por el maestro; estos mismos también podían distinguir entre estrategia pedagógica y objetivo didáctico; los alumnos que tuvieron los resultados más bajos no establecían una relación entre las dos secuencias que constituían la lección: la presentación de la sílaba y la realización del

ejercicio, cuando se les preguntaba sobre la importancia del mismo daban respuestas en términos de producir o reproducir la tarea ("escribir conejo debajo del dibujo") y cuando se les pedía que justificaran su acción, no se referían a la lógica de la tarea, sino que invocaban el deseo de la profesora.

De este modo, tenemos que en el proceso de aprendizaje, entre los factores que hemos analizado juegan un papel muy importante los adultos, que funcionan como el andamiaje de la interiorización de las habilidades. Por ejemplo, en el caso del esquema del cuento, los niños lo interiorizan y luego lo aplican en sus construcciones o en la reelaboración de sus narraciones, dándole un sentido. Snow y Goldfield (1982), documentan la forma en que la profesora de preescolar elicitaba el conocimiento de los cuentos de sus niños; conocimiento que ellos poseen pero que no pueden emitir sin apoyo del conocimiento adulto. Aportan evidencias en donde demuestran cómo los adultos estructuran las conversaciones de tal forma que los niños llegan a ser efectivos interlocutores así como buenos proveedores de información.

Desde otro punto de vista Teberoski (1989), analiza la influencia del lenguaje escrito en la escritura de textos narrativos. Se provocaron situaciones de producción de escritura de textos o de discurso oral con destino escrito. A niños de entre 5 y 9 años se les pedía que escribieran diversos tipos de textos, entre ellos un cuento. Se analizaron las expresiones lingüísticas que adquieren los cuentos escritos por los niños que participaban en dichas clases. 50 textos (41 en catalán) fueron analizados utilizando un enfoque distribucional sintáctico y discursivo simultáneamente. Los textos que elaboraron los niños consistían en la reescritura de cuentos tradicionales y no en una creación personal.

La autora hace una serie de observaciones interesantes acerca de la ejecución de estos niños: "La ortografía, la grafía y hasta la correspondencia fono-gráfica son todavía no convencionales. La aplicación de la puntuación es incierta. Resabios de lo oral

aparecen con frecuencia. Ciertas unidades propias de la escritura no aparecen de manera consistente: incorrecta separación de palabras, entre frases y párrafos. Presencia de construcciones que escapan al análisis de la gramática escolar; construcciones incompletas, repeticiones de una misma unidad sintáctica, omisiones, ausencia de coordinantes, etc. constituyen los fenómenos de base del corpus." (p. 21-22)

Agrega que la escritura de estos niños puede compararse con las producciones orales: "ambas comparten la propiedad de hacerse públicas antes del retoque y corrección convencional, ambas dejan trazas del proceso de producción en lo producido, ambas comparten dificultades de interpretación (de percepción en lo oral y de lectura en lo escrito)."

Bigas, Clariana, Guash, Luna, Milian y Ribas (1994) realizaron una investigación sobre el grado de adquisición de la estructura narrativa con niños de 8 años, analizando los textos producidos por niños de 3° de E.G.B. en el marco de la actividad escolar ordinaria, en cuatro escuelas teniendo en cuenta los distintos grados en el conocimiento de la lengua catalana.

Los autores se basaron en el supuesto de que la forma en que organizan sus narraciones los niños hace posible deducir la existencia de un esquema subyacente que guía su comprensión y producción. "El esquema remite a una representación cognoscitiva prelingüística; la noción de estructura narrativa se referiría en cambio a la textualización de dicho esquema."

Bigas y cols. buscaban comprobar que puede establecerse una correspondencia entre la oposición macroestructural: marco vs. complicación-resolución y la oposición de tiempos verbales imperfecto- pluscuamperfecto/perfect, de modo que la presencia de estas formas verbales se convierte en un indicador de la macroestructura que organiza al texto. Señalan que a pesar que desde los 6 años el niño tiene interiorizado un esquema narrativo (macroestructura narrativa), próxima al del adulto, no es capaz

de usarlo para la producción, de la misma forma que lo hace para la comprensión.

Se obtuvieron 107 redacciones y se hizo una transcripción teniendo en cuenta la siguiente información: nombre del niño, edad, escuela, tipo de escuela y tipo de texto. Los análisis se basaron en las copias en limpio. Las palabras dudosas se pusieron entre paréntesis. Una vez establecidos los elementos mínimos que caracterizan la estructura narrativa (problema, acción, resolución) se clasificaron los textos, en un primer momento como narrativos y no narrativos y después se generaron nueve categorías en las que clasificaban los textos en función del grado de elementos que combinaban.

Las decisiones sobre la clasificación de los textos y la asignación de categorías se confrontaron para asegurar la aplicación de los mismos criterios y tomar una decisión compartida en los casos que presentaban dudas. En la selección de los textos que se ajustaban al esquema canónico se procuró no dejarse influir por los distintos niveles de dominio del código escrito que presentaban, con el fin de tener sólo en cuenta el esquema narrativo. Se podía dar por ejemplo, el caso de un texto que se ajustara a la estructura narrativa, pero que presentara en cambio, un dominio deficiente del código que dificultase su interpretación.

Los resultados obtenidos mostraron que los 69 textos que se ceñían al esquema narrativo representaban el 64,5% de las producciones, incluyendo todos los textos sin importar el grado de expansión, así "los cuentos que presentaban una trama muy extensa recibieron la misma consideración que los que la solucionaban con una o dos frases o los que presentaban un grado de elaboración desproporcionado entre las distintas partes."

Tampoco se tuvieron en cuenta los elementos de la narración considerados no estrictamente necesarios: la presencia o no del marco donde tiene lugar la trama, la existencia o no de un final

en el que el narrador valorara, se distanciara y sacara sus conclusiones, la presencia o no de marcas enunciativas que reflejaran la actitud del autor respecto a la historia explicada o a la situación de comunicación, etc.

Se pensó que dichas diferencias se deberían más a la habilidad de textualización que a la existencia o no del esquema narrativo que guía el proceso de redacción del texto. El dato más relevante fue el bajo número de narraciones que aparecen en la escuela SI (con mayoría de alumnos castellano parlantes) con relación a las otras escuelas.

Las categorías de No narración más frecuentes fueron los textos X, correspondientes a textos coherentes que no se ajustaban a la consigna dada, por ejemplo, explicaciones de hechos reales en los que no existe descentramiento o adopción de otros puntos de vista por parte del emisor. Los autores lo atribuyeron a errores en las consignas dadas o a los hábitos de trabajo de estos alumnos que provocaron que las instrucciones no fueran comprendidas (p. 84).

La otra categoría de textos No Narrativos se trataba de alumnos que no habían sabido construir una narración que siguiera, aunque fuera incompleta, la estructura narrativa. Sin embargo, los autores concluyen que con los datos disponibles no podían ofrecer una explicación más detallada.

En síntesis, los estudios aquí analizados nos han permitido derivar algunos elementos de la estructura narrativa que han sido investigados y que han arrojado alguna claridad con respecto del papel que juegan, sin embargo, hay otros en los que no está muy claro cuál es la relativa importancia que los niños en su proceso de adquisición de la estructura, le prestan. Por ello diseñamos una aproximación al estudio de su desarrollo.

4.5. A MODO DE SÍNTESIS

En este capítulo hemos expuesto una concepción definida del acto

de narrar y hemos analizado sus componentes. En la línea de la teoría de la psicología popular de Bruner (1986; 1991; 1995), hemos planteado que la narración es un recurso que poseemos para elaborar e interpretar los significados de las experiencias que obtenemos día con día y por medio de las cuales integramos un conocimiento que es común al grupo social y cultural al que pertenecemos. La función de la narración es organizar nuestras experiencias y organizarlas y para ello nos servimos de los relatos.

Asimismo hemos planteado que el acto de narrar puede ser analizado en términos de sus componentes que en nuestra opinión pueden estar constituidos por estas dimensiones: el conocimiento de los eventos, el conocimiento de la estructura narrativa y el contexto en el que se ubique el acto, todo ello visto desde la perspectiva del narrador.

Acerca de los eventos del mundo señalamos que éstos pueden ser elaborados sobre la base de diferentes tipos de relatos; en particular hemos destacado las narrativas personales (NP's), los "scripts" y los cuentos, todos ellos han mostrado que su función es la de comunicar experiencias y _empleando una expresión de Bruner_ "desentrañar las vicisitudes humanas".

Con respecto a la estructura narrativa y sobre la base de lo que plantea Labov (1967; 1972; 1982) hemos derivado algunos elementos que son cruciales para aproximarnos al análisis de los relatos que producen individuos que se encuentran en pleno desarrollo de sus habilidades narrativas y hemos visto que ésta puede admitir aspectos diversos, pero que debe de incluir por lo menos, los personajes, la trama formada por el problema, las acciones dirigidas a una meta y la resolución del problema, así como las motivaciones y las emociones de los personajes. Del mismo modo hemos admitido otros elementos que aunque no son considerados fundamentales encajan bien en un análisis de la estructura narrativa tales como la evaluación, las conclusiones (moraleja) y los clichés o codas. Estos elementos forman la base de las

categorías que empleamos para el análisis de los relatos que elaboraron los niños de nuestra muestra con la que trabajamos.

En un siguiente apartado hemos revisado los factores que influyen en el desarrollo de la habilidad narrativa y hemos señalado a la presencia de los adultos como uno de los más importantes; así como a la edad y la clase social como otros factores nada desdeñables: por ejemplo, en relación con la edad vimos que a medida que crecen los niños aumenta en complejidad la estructura de los relatos que elaboran y van agregando nuevos elementos que antes no consideraban (Hudson y Shapiro, 1991).

Acerca de las relaciones entre la narrativa oral y la escrita hemos analizado sus semejanzas y diferencias y si bien a nivel del discurso encontramos diferencias muy claras, en los estudios presentados sobre producción de relatos se destaca que no hay diferencias significativas entre la producción oral y la escrita una vez que se ha establecido el dominio de la herramienta de la escritura en el acto lectoescritor (Hildyard y Hidi, 1985).

Lo anterior nos llevó a considerar a la escritura en términos de Schneuwly (1994), como una "acción mediada" por sistemas semióticos concebidos como elaboraciones sociales creadas para controlar el funcionamiento mental del hombre. En este sentido, la escritura vendría a ser como un lenguaje en sí mismo, independiente del lenguaje oral (Schneuwly, 1994). Y aunque no hemos entrado al debate sobre esta cuestión creemos, tal como plantea Ramirez (1996), que el proceso de adquisición de los instrumentos lectoescritores es una reapropiación de los procesos de adquisición de la oralidad primaria.

Por último, en la revisión de investigaciones relacionadas con el tema abordamos estudios que se han centrado en problemas más específicos y que afectan el desarrollo y empleo de la escritura, concebida ésta como objeto de estudio independiente, tales como el problema de la audiencia, el uso de instrumentos de apoyo y la función del habla social, entre otros.

La revisión de las investigaciones antes expuestas y de los conceptos abordados en los capítulos precedentes nos han llevado a derivar algunos supuestos que deben ser tomados en cuenta en el momento de analizar la habilidad narrativa, en particular cuando se trata de su estudio en la producción de textos escritos:

a) La habilidad narrativa aparece gradualmente en términos de un desarrollo evolutivo y los adultos en los contextos familiar y escolar, ejercen una influencia decisiva.

b) Requiere de un conocimiento de los eventos, de la estructura del lenguaje y del contexto en donde se realice la narración. El narrador tiene que aprender a transformar las acciones percibidas en una secuencia de oraciones que le den el sentido apropiado para su comprensión.

c) La interacción con los adultos y con los compañeros de mayor edad propicia que se vayan aplicando correctamente, los conceptos y elementos derivados del uso de dicha estructura. En este sentido un proceso instruccional puede ser de gran utilidad en la adquisición y desarrollo de dicha estructura.

d) La evidencia revisada sugiere que no necesariamente un relato tiene que contener todos los elementos presentados para que sea considerada una narrativa. Hay un mínimo de elementos que antes hemos señalados y que son fundamentales.

Sobre la base de los conceptos del enfoque sociocultural y basándonos en los supuestos fundamentales de la narración en la línea de lo que señala Bruner planteamos la posibilidad de un primer acercamiento a la habilidad narrativa a través del análisis de los elementos estructurales que emplean niños en edad escolar cuando relatan historias y para ello diseñamos el estudio que presentamos a continuación, que tenía como propósitos principales determinar la forma en que evoluciona la adquisición de dicha estructura, así como analizar la posibilidad de

desarrollarla por medio de un procedimiento instruccional que tuviera como base el diálogo y se ubicara en la zona de desarrollo próximo de estos niños. El método que empleamos y las características de la investigación lo abordamos en el siguiente capítulo.

**PARTE II: HABILIDAD NARRATIVA Y
PROCEDIMIENTOS INSTRUCCIONALES.
ESTUDIO EMPÍRICO SOBRE LA NARRACIÓN
ESCRITA EN NIÑOS EN EDAD ESCOLAR. UNA
LECTURA DESDE LA ZONA DE DESARROLLO
PRÓXIMO.**

INTRODUCCIÓN:

En los capítulos precedentes hemos venido planteando, desde una perspectiva vygotskiana, que los procesos cognitivos están culturalmente mediados y son específicos del contexto en el que se desarrollan. Asimismo, hemos hecho notar que en su desarrollo participan una clase particular de instrumentos: los signos, construidos a lo largo de la historia de la cultura que nos permiten relacionarnos con el entorno social al que pertenecemos. De este modo, en este proceso de elaboración de significados, los signos llegan a convertirse en los instrumentos del pensamiento. Desde una perspectiva ontogenética señalamos que el individuo llega a apropiarse del significado mediante un proceso de "interiorización" que consiste en la reconstrucción interna de una operación externa (Vygotsky, 1979, p. 93). El significado de los signos no se encuentra ni en el objeto ni en el individuo, es el resultado de un proceso de negociación que se da entre dos o más personas con el fin de llegar a elaboraciones cada vez más precisas y culturalmente objetivas. Lo anterior implica que hay procesos que se pueden atribuir tanto a los grupos como a los individuos y así podemos hablar de memoria colectiva, atención del grupo, resolución conjunta de problemas, etc. Lo que hay que tener en cuenta es que los procesos sociales son los precursores y la condición necesaria para la emergencia de los procesos psicológicos individuales.

En otro momento hemos señalado que la narración, como un acto social puede ser enmarcado para su estudio en espacios que se han denominado de intersubjetividad (Rommetveit, 1985; Wertsch, 1985; Bruner, 1995). Asimismo, hemos señalado que en el interior de estos espacios se llevan a cabo procesos psicológicos que se caracterizan por la interacción cara a cara entre adultos y niños.

Cuando estos procesos adquieren formas de instrucción formal, es decir, cuando se realizan en el contexto escolar, su finalidad es lograr que uno, el niño, aprenda algo que aún no sabe de otro que es más experto. En este proceso de interiorización, el que

no sabe, por general el niño, transita de un funcionamiento interpsicológico a un funcionamiento intrapsicológico; es decir, a un funcionamiento independiente, autónomo.

La caracterización que hemos hecho de este tipo de procesos ha sido estudiado en ambientes familiares y en contextos escolares. En el primer caso hemos puesto como ejemplo el estudio de los formatos (Bruner, 1984), y en el segundo, las nociones de andamiaje y de zona de desarrollo próximo. Este concepto de Zona de Desarrollo Próximo (Vygotski, 1979), es un aspecto crucial de nuestra investigación ya que a través de él pretendemos hacer una lectura de los resultados obtenidos. Esta zona comprende funciones que aún no han madurado pero que se hallan en proceso de maduración. Para ello distinguimos dos niveles evolutivos, el real o actual y el potencial. El primero caracteriza el desarrollo mental retrospectivamente, mientras que el potencial caracteriza al desarrollo mental prospectivamente.

De acuerdo con Vygotski para que la instrucción sea eficaz debe ir siempre por delante del desarrollo. Para cualquier alumno su ZDP se encuentra entre lo que puede realizar sin ayuda y lo que puede conseguir con ayuda. La noción de ZDP es un buen punto de partida para el análisis de los eventos que ocurren en las aulas; sin embargo, es poco orientadora para su implementación en situaciones de clase concretas. En una situación escolar formal encontramos un grupo de niños bajo la dirección y guía del profesor que es quien coordina las actividades. A primera vista, esta situación puede parecer caótica. Sin embargo, a partir de los resultados de los procesos instruccionales la situación puede ser vista de una manera diferente. En estos casos, el profesor lo que hace para llegar a los niveles de comprensión de sus alumnos es definir la situación de tal forma que se alcance una definición objetiva de los conceptos.

En este contexto lo que el adulto pretende es encontrar el modo para llegar a comunicarse con el niño de tal forma que éste pueda participar en el funcionamiento interpsicológico y definir la

situación de un modo "culturalmente apropiado". En este proceso Wertsch (1985) llegó a definir cuatro niveles que van desde uno inicial en el que la situación es completamente diferente hasta un cuarto nivel en el que se consigue una definición total de la situación. Cada vez que se produce un aumento en el nivel de la definición de la situación se produce una transferencia de responsabilidad en la tarea.

Estas interacciones las hemos concebido como procesos de "negociación de significados" en las que el adulto trata de incidir y luego ampliar la zona de desarrollo en la que se ubica el niño. En estos procesos el diálogo juega un papel primordial entre los participantes. Como se recordará en este proceso hay dos mecanismos semióticos implicados: la perspectiva referencial y la abreviación. Nos hemos centrado en el primero de éstos y con éste nos referimos a cómo podemos atraer la atención sobre un objeto o evento y cómo un hablante puede llegar a adoptar diferentes perspectivas con relación a ese objeto. (Wertsch, 1989).

La perspectiva referencial tiene que ver con la forma en que dos sujetos dirigen su atención hacia un objeto o evento en común. Hay que recordar que el análisis de la referencia trata acerca de distintos tipos de signos: signos referidos a los objetos y signos referidos a otros signos que han sido creados mediante el lenguaje.

Distinguimos entre dos tipos de referencia: la proposicional y la discursiva. La primera trata acerca de las relaciones que se establecen entre la palabra con su contenido léxico y el rol que se le atribuye a los nombres como candidatos a las categorías de agente o paciente. La adquisición de la referencia discursiva se observa en las primeras manifestaciones del lenguaje infantil.

La referencia discursiva trata acerca de las relaciones que se establecen entre los signos y sus contextos de uso: en él encontramos signos que son creados mediante el habla y propician

la existencia de objetos a un nivel cognitivo. Además, cuando el signo hace referencia a un objeto implica una función deíctica, una de cuyas finalidades es la habilidad para saber cambiar del artículo indefinido al definido. La evidencia que hemos aportado muestra que los niños dominan primero las relaciones indexicales extralinguísticas y posteriormente las funciones indexicales intralinguísticas; es decir, las relaciones signo - signo.

Estas cuestiones que hemos planteado sobre las relaciones indexicales, los objetos creados lingüísticamente, el uso de la función anafórica (Karmiloff-Smith, 1979) son relevantes porque dan lugar a mecanismos de representación interna, que se desarrollan cuando el niño tiene que referirse a objetos y eventos que son creados mediante el habla. Esta habilidad para operar sobre el mismo lenguaje se encuentra íntimamente relacionada con el surgimiento y desarrollo de la habilidad narrativa, tal como la hemos abordado en el capítulo III. Cuando el niño crea mediante el habla, una narración construye una representación de los eventos que ha experimentado.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

A lo largo de los dos capítulos precedentes hemos constatado que la narración tiene sus orígenes en el niño desde sus primeras manifestaciones prelingüísticas y también hemos visto cómo se desarrolla gradualmente con la edad, a través de la intervención de los adultos y por medio del lenguaje.

La narración como proceso cognitivo también está culturalmente mediada y es específica del contexto. Aprendemos a comportarnos dependiendo del contexto y dentro del mismo aprendemos a construir los significados que son comunes para todos los miembros del grupo social. La narración es uno de los recursos más importantes que tenemos para comunicar las experiencias. De hecho Bruner (1991), dentro de su propuesta de la Psicología Popular, la concibe como el principio organizativo de la experiencia.

En la literatura revisada hemos destacado algunos estudios que claramente evidencian cómo la habilidad para contar cuentos y otras historias está presente en los niños desde muy pequeños (Wells, 1986); sin embargo, señalamos que no todos los niños en todas las edades son capaces de proporcionar la información necesaria de una manera consistente, lo que nos llevó a tratar de determinar cuáles son los elementos que se desarrollan primero (y en cuáles edades), en ese sentido, nos preguntamos, ¿cómo es que los niños comienzan a emplear y a desarrollar su habilidad para narrar? y por otro lado, en cuanto a las diferencias entre edades, nos preguntamos ¿cuáles son los elementos estructurales de la narración que emplean los niños de menor edad frente a niños de mayor edad?

De la amplia variedad de problemas que ofrece el estudio de la habilidad narrativa y por constituirse esta como una primera aproximación, el problema que finalmente hemos abordado tiene que ver con la idea de cómo desarrollan los niños su habilidad para narrar textos escritos. En particular, nos interesamos en determinar el grado en que la escolarización propicia un cierto conocimiento sobre la estructura narrativa y la forma en que esto se expresa en los relatos escritos.

Hemos visto que el desarrollo de esta habilidad interactúa y depende de factores tales como la edad, la clase social y por supuesto, la interacción con los adultos. Desde los primeros contactos del niño con sus padres se comienza a formar esta habilidad como un reflejo de la interacción lo que puede ser concebido como un proceso de "culturización" (Harkins, y cols., 1994). Asimismo, suponemos que en el contexto escolar esta habilidad se trabaja específicamente ya que su enseñanza se contempla entre las actividades previstas en el curriculum escolar, en particular en la composición y redacción escrita.

Con respecto a la cuestión de inclinarnos por el desarrollo de esta habilidad en su modalidad escrita coincidimos con Schneuwly (1994), en que escribir es adoptar una nueva forma de lenguaje.

Sin embargo, también convenimos en que la escritura es un contexto creado lingüísticamente y su proceso de adquisición es como una transformación de los procesos de adquisición de la oralidad primaria (Ramirez, 1996). Por lo que podíamos hacer un estudio de la modalidad escrita sin que necesariamente tuviésemos que recurrir primero a la modalidad oral. Esta es la base que nos conduce a justificar algunas de las elecciones que hicimos en esta investigación.

La evidencia que aportan las investigaciones sobre la producción de narrativas en niños _tanto en la modalidad oral como en la escrita_ demuestra que una vez establecida la habilidad lectoescritora (entre los 8 y los 9 años), no hay diferencias marcadas entre lo que los niños pueden narrar oralmente a cuando lo hacen por escrito (Thorogood y Raban, 1988). Por su parte, Hildyard y Hidi (1985) no encontraron diferencias significativas en niños entre los 8 y los 12 años y reportaron que éstos escriben tan bien o tan mal que como hablan. Estas cuestiones las abordamos ampliamente en el apartado referido al desarrollo de la estructura narrativa.

Por otra parte, queríamos trabajar en una situación habitual de salón de clases y desarrollar una metodología con base dialógica para que fuese empleada en las escuelas por los profesores de esos cursos, analizando las posibles dificultades a las que pudieran enfrentarse. Es decir, lo que pretendíamos era trabajar en la situación natural del aula bajo las condiciones normales a las que se enfrentan cotidianamente los profesores para desarrollar en sus alumnos los conocimientos y habilidades previstas en el programa escolar.

Por último, deseábamos trabajar con una cantidad de relatos que aunque no representativo sí fuese ilustrativo de la capacidad narrativa de estos niños y eso, con el tiempo disponible, sólo lo podíamos lograr examinando los relatos producidos por éstos en grupos de edades consecutivas con un diseño de tipo pretest postest. Dadas las implicaciones educativas de la investigación

nos interesamos por derivar posteriormente, líneas metodológicas para la aplicación de un programa enfocado al desarrollo de las habilidades narrativas.

No obstante la previsión curricular, hemos presentado evidencia a través de estudios e investigaciones que se han llevado a cabo en el contexto escolar (Hildyard y Hidi, 1985; Bigas, et. al. 1994; Teberoski, 1989; McNamee, 1987; etc.), que por el simple hecho de asistir a la escuela la habilidad narrativa no siempre se desarrolla con la calidad y la consistencia necesaria, pero también hemos visto que es posible centrarse en el desarrollo de esta habilidad con la finalidad de producir distintos géneros narrativos (Hicks, 1990), tanto a nivel del discurso hablado como escrito (Collins y Michaels, 1986; Brossard y Magendie, 1994).

Con respecto a los elementos estructurales o constituyentes gramaticales de la narración, todo parece apuntar hacia la confirmación de que hay una notable diferencia entre los elementos estructurales que los niños incorporan en sus narrativas en distintos momentos de su desarrollo evolutivo (Hudson y Shapiro, 1991). Tal como hemos visto, desde muy pequeños los niños incorporan elementos que son básicos y forman parte de la elaboración de los relatos, empleando en sus relatos los clichés, los personajes, el contexto, etc., probablemente porque la mayoría de los cuentos que escuchan comienzan igual: *"Había una vez un rey que vivía en un gran castillo..."*.

Sin embargo, creemos que cuando se les enseña a los niños en un contexto escolar, la estructura narrativa, hay otros elementos a los que no les prestan la debida atención siendo partes fundamentales de la historia; por ejemplo, la trama (formada por el problema, las acciones dirigidas hacia una meta y la resolución del problema), las motivaciones y las emociones de los personajes, entre otros componentes, de las que los niños obvian algunos aspectos, omiten otros, etc.

Entre las distintas aproximaciones al análisis de los relatos

encontramos algunas que se ajustaban a nuestros propósitos. Una primera aproximación consiste en "preguntarles" a los textos como quien pregunta a los niños pequeños: ¿quién?, ¿dónde?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿qué? y ¿por qué?. Esta forma ya había sido probada por Thorogood y Raban (1988). En su trabajo asignaron puntos de acuerdo con los criterios derivados de las categorías anteriores; sin embargo, para nuestro estudio esta forma de aproximarse resultó demasiado simplificada ya que lo que buscábamos era un método que nos permitiera ir precisando cada vez más los elementos que articulan al relato y que reflejara las diferencias en su forma de emplearlas por escrito en distintas etapas de su desarrollo.

En el análisis inicial del corpus partimos de unas categorías provisionales que sirvieron como guía para ir conociendo a la muestra y el tipo de relatos escritos que habían producido estos niños con quienes trabajamos. En estudios anteriores nos dimos cuenta de la dificultad que entrañaba una aproximación al análisis de los relatos escritos, por la diversidad de temas que pueden surgir; en esa aproximación inicial había tantas tramas como textos (en la línea del razonamiento de Propp). En aquel momento encaramos el problema de los personajes, del contexto situacional y temporal y el de las funciones que cumplen el resto de los elementos que estructuran al relato en general.

De la revisión de distintas estructuras derivamos elementos que nos sirvieron para ir precisando cada vez más nuestra propuesta. La estructura general que inicialmente derivamos fue una que consideramos bastante sencilla aunque básica ya que contemplaba los constituyentes gramaticales en la línea de lo que plantea Bruner (1991), los principales elementos de la estructura general de Labov (1982) y la trama tal como la propone van Dijk (1978).

Como se recordará Bruner (1991), menciona que cuatro son los componentes o constituyentes gramaticales de las narraciones: la agencialidad o el medio que enfatiza la acción humana, que no puede ser desvinculada del sujeto que realiza la acción ni del

contexto en que se realiza, quedando por lo tanto, los siguientes elementos: agente, acción, instrumentos o medios y localización; el segundo componente es el orden secuencial de los eventos, que se refiere a orden S-V-O; el tercero, la sensibilidad para lo canónico y cuarto, la voz del narrador, que guarda una estrecha vinculación con el empleo del estilo directo e indirecto. El planteamiento anterior de Bruner es orientador y fundamental, pero es tan general que aún no se podrían derivar elementos concretos de una estructura narrativa.

Otra influencia notable es la de Labov (1972; 1982), quien define a la narrativa como una secuencia de oraciones separadas por unas claves que proporcionan la "coyuntura temporal" y que conducen a la "acción complicante" o complicación. Labov (1982), señala como componentes principales de la estructura narrativa a la orientación que contiene información sobre cuatro tipos de datos: tiempo, lugar, sujetos de la acción y conductas generales antes o durante la primera acción, las codas o clichés, los abstracts o sinopsis y la evaluación o consecuencias dentro del mundo de lo narrado. La evaluación hace referencia al contraste entre lo que ocurrió y lo que no ocurrió pero que podría haber ocurrido. Estos elementos los hemos considerado en nuestra elaboración de una propuesta de estructura narrativa.

En cuanto al elemento principal del relato, la trama, encontramos que el esquema narrativo que se emplea frecuentemente para separar los textos que siguen una macroestructura narrativa de los que no la siguen ha sido el "esquema canónico" que propuso Fayol (1985; citado en Bigas y cols., 1994) y que consiste en el siguiente esquema: Problema ---> Acciones ---> Resolución; o bien, marco / complicación / resolución.

Este esquema guarda una gran semejanza con el planteamiento de Van Dijk (1978) quien menciona que cualquier narración responde a una macroestructura que se articula en términos de: Marco ---> Acontecimiento ---> Evaluación. Siendo el Acontecimiento el equivalente de la complicación y la resolución. De esta forma,

la estructura podría quedar así: Introducción ---> Trama (que incluye la complicación y la resolución) y ---> Conclusión.

Fayol (citado en Camps, 1990) admite que la organización de las narraciones que los niños explican hacen posible deducir la existencia de un esquema subyacente que guía su comprensión y producción. Las narraciones incluyen siempre unos personajes y unas acciones, y están organizadas a partir de una secuencia de episodios, realizados en determinados escenarios, donde se producen una serie de sucesos. Como vemos, las narraciones utilizan elementos fundamentales y "universales" de la interacción entre los seres humanos, por lo que no es sorprendente que los niños muestren un conocimiento básico de la estructura de las narraciones simples, poseyendo por tanto el "esquema de los cuentos" a partir del cual organizan su comprensión y recuerdo (García, Martín, Luque y Santamaría, 1995).

Para estos autores lo más importante es que la narración debe de contener una trama. Un texto que se considere una narración deberá contener una Trama, es decir, un problema, una acción y una resolución. Estos constituyen los elementos básicos de los que partimos al elaborar nuestras categorías de análisis. Como mencionamos antes otros elementos fueron derivados de las propuestas de otros autores, como la de Propp y la de Labov (1982). De esta forma fuimos precisando cada vez más el sistema categorial que serviría para analizar los textos, hasta que finalmente, derivamos diez categorías cuya definición abordamos más adelante.

A partir de la guía que nos ofreció el estudio de Bruner (1984; 1986; 1991; 1995), los estudios sobre la morfología del cuento (Propp, 1929), y la estructura narrativa de Labov (1972; 1982), consideramos la posibilidad de observar y estudiar el desarrollo de la habilidad narrativa a través de la producción de relatos escritos en niños de diferentes edades. Las suposiciones que guiaron nuestro estudio provienen del razonamiento anterior que

nos llevó al siguiente planteamiento: ¿hay diferencias en la manera de construir relatos en niños de diferentes edades? y si las hay, ¿en qué consisten tales diferencias?; asimismo, ¿es posible desarrollar los elementos estructurales ausentes entre aquellos niños que aún no los han adquirido? Por los motivos anteriores diseñamos el estudio que presentamos a continuación y pretendimos constatar las siguientes hipótesis.

HIPÓTESIS

1. La estructura narrativa se desarrolla con la edad. Algunos de sus elementos se interiorizan más pronto en el transcurso del desarrollo que otros. En este caso, la variable que consideramos es la edad y el nivel educativo.
2. El análisis de la estructura de los cuentos y de otras historias puede funcionar como una estrategia instruccional para el estudio y adquisición de nuevos elementos de la estructura narrativa y por consiguiente, permitirá a los niños emplear el conocimiento de la nueva estructura en la producción de sus propios relatos. En este caso, la variable sería el procedimiento instruccional que incluía el análisis de cuentos y otros relatos.
3. La participación del niño en actividades instruccionales de tipo dialógico bajo la dirección y guía de instructores adultos le facilitará la transición de un nivel de desarrollo actual a un nivel avanzado _potencial_ lo que se verá reflejado en su producción de relatos escritos. En este último caso, la variable será la relación instruccional que se establece sobre una base dialógica.

Por último, antes de pasar a detallar la metodología que hemos empleado, convendrá que presentemos los objetivos que nos planteamos en el inicio de la investigación.

OBJETIVOS

- 1) Profundizar en el conocimiento de la estructura narrativa que poseen los niños en edad escolar, en diferentes momentos de su desarrollo evolutivo.
- 2) Ofrecer una descripción detallada de los tipos de relatos que realizan estos niños y de las características estructurales de sus producciones escritas.
- 3) Determinar los elementos estructurales de la narración que emplean estos niños, lo que reflejará su habilidad para narrar cuentos y otras historias. Analizar su empleo gradual desde un punto de vista evolutivo.
- 4) Analizar cuáles de los componentes pueden ser adquiridos a través de una exposición de la estructura sobre una base dialógica y dentro de la zona de desarrollo próximo.
- 5) Analizar las nociones que tienen estos niños sobre el origen de sus narraciones.

Diseñamos dos estudios que se realizaron en un período de dos meses (entre diciembre de 1996 y enero de 1997). Uno exploratorio en el cual se entrevistaba a los niños acerca de sus actividades y preferencias por los relatos y sobre las nociones que tenían acerca de la estructura narrativa antes y después de la intervención. Debido al volumen de datos manejados en nuestro trabajo los resultados de este primer estudio no los presentamos aquí. El otro estudio que realizamos es de tipo cuasiexperimental en él investigamos cuáles elementos de la estructura narrativa podían desarrollar los niños a partir de un diseño de instrucción en el que se exponían los principales elementos.

CAPÍTULO I: MÉTODO

En este capítulo presentaremos la metodología que empleamos en nuestra investigación, centrándonos en los elementos del método. Para ello seguiremos el formato habitual: descripción de la muestra o sujetos que participaron, los materiales, los procedimientos y las medidas empleadas; asimismo, se incluyen la definición de las categorías de análisis de los relatos.

1.1. SUJETOS.

Se trabajó con cinco grupos de alumnos de las siguientes edades: 9, 10, 11, 12 y 13 años; todos los niños y niñas que participaron en este estudio, se encontraban en los niveles educativos correspondientes: 4°, 5° y 6° de Primaria y 1° y 2° de Secundaria en México (equivalente a 4°, 5°, 6°, 7° y 8° de E. G. B. en España). En total se trabajó con 170 niños y niñas pero debido a que algunos no completaron todas las actividades (entrevistas o narrativas) se eliminaron 15 quedando en total una N = 155.

Para este estudio se trabajó con los niños de los cinco grupos que en total sumaron 155 alumnos: 64 niños (41,3%) y 91 niñas (58,7%) a quienes se les pidió que elaboraran un texto escrito antes y después de nuestra intervención, por lo que se obtuvieron 310 textos en total.

Todos eran alumnos regulares de esas escuelas y se contactaron por la disposición que mostraron los profesores y autoridades escolares para facilitar el acceso para la realización de este estudio. Todos los alumnos vivían en la misma zona y eran hijos de familias cuyos padres tienen como ocupación principal la de empleados en alguna mediana empresa (70%), autoempleados como mecánicos, carpinteros o fontaneros (13%). Las madres se dedicaban al hogar en más de sus tres cuartas partes (76,8%). Por lo tanto, su nivel socioeconómico era medio-bajo. Sólo una pequeña parte de la muestra tenían padres con alguna profesión (5%) y un 10% tenía hermanos profesionales.

1.2. MATERIALES:

Para la intervención se hizo una selección de lecturas con base en dos criterios: 1) que se tratara de un cuento o historia en el cual el personaje se enfrentara a un problema que tuviese que resolver y 2) que no fuera demasiado larga como para que pudiese ser leída en un tiempo promedio de 8 minutos. Las lecturas seleccionadas fueron las mismas para los tres niveles de la primaria, pero para los otros dos niveles fueron diferentes, aunque se mantuvieron los mismos criterios. El material se fotocopió y se repartió a todos los alumnos participantes y al final se les regalaron las lecturas. También se emplearon folios de cuaderno y los instrumentos que regularmente usan los niños en su asistencia diaria a clases: bolígrafos, lápices, etc. Para la elaboración de los elementos de la narrativa, se emplearon cartulina y marcadores, así como tiza y la pizarra del aula.

Durante la fase inicial a todos se les aplicó un cuestionario personal con el fin de obtener algunas opiniones sobre sus gustos, preferencias y actividades que realizaban en sus ratos de ocio. Esto se hizo también con el propósito de determinar si estaban o no familiarizados con el tema central del estudio, los cuentos y las historias, y precisar los orígenes sociales de sus nociones sobre los relatos. Tal como hemos señalado antes estos resultados ya no los incluiremos aquí.

1.3. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

En nuestra investigación se empleó un diseño pretest - posttest en el que cada grupo funcionaba como su propio control, al ser evaluado en dos momentos o fases distintas, antes y después de la intervención. Diseño considerado como cuasiexperimental.

1.4. PROCEDIMIENTO

1.4.1. FASE I: Contacto Inicial

Se contó con la ayuda de dos psicólogas con experiencia en ambientes instruccionales, quienes llevaron a cabo los procedimientos de intervención. Ambas se presentaban ante el grupo y después de una breve interacción durante la cual se realizaba un sondeo para saber qué ideas tenían acerca de los cuentos, se les aplicaba el cuestionario con el fin de obtener datos generales sobre los niños y sus familias y la información que comentamos en el apartado anterior.

A continuación se iniciaba el procedimiento que en la primera sesión se limitó a hacer una breve presentación sobre lo que son las historias y los cuentos. Acto seguido, se les instaba, se les pedía que escribieran un relato original sobre el tema que ellos quisieran. Este primer relato en la primera fase funcionó como el pretest y constituyó una aproximación inicial más o menos "pura" (previa a la intervención) frente a la concepción que tenían estos niños acerca del relato y a sus conocimientos sobre el mismo.

1.4.2. Procedimiento de Intervención

Durante la intervención se procedía a repartir las lecturas y se leían entre todo el grupo con una de las instructoras conduciendo el proceso. A las instructoras se les dió una explicación minuciosa de lo que se esperaba que hicieran y se les entregó un guión a manera de ejemplo en el cual se describía lo que tenían que obtener del grupo.

El procedimiento instruccional se llevó a cabo mediante un proceso dialógico, en el cual a través de preguntas y respuestas se llevaba a los alumnos a la deducción de los elementos que conformaban la estructura del texto y se iba haciendo énfasis en aquellos aspectos importantes que estructuran el relato.

En un segundo momento, se les ofrecían los textos con el propósito de que los leyeran, los analizaran, señalaran sus características y desentrañaran su estructura. Esto se realizaba

a través de una dinámica de grupos con énfasis en el diálogo en la que los niños iban derivando los elementos de la estructura del relato con la ayuda de las instructoras. La hora de clase transcurría más o menos de la siguiente forma:

Se les repartía el material de lectura a los niños en el aula y se les pedía que lo leyeran entre todos como ellos quisieran, si alguien pedía leerlo en voz alta se le podía animar a hacerlo.

Después de haberlo leído entre todo el grupo la instructora conducía una sesión de preguntas y respuestas en la que destacaba los siguientes aspectos:

a) los personajes; b) los contextos situacional y temporal en los que se desarrolla la historia), c) la trama (el problema, las acciones y la resolución); d) las motivaciones y emociones de los protagonistas y e) las consecuencias de sus acciones.

Así la instructora conducía la sesión llevando de la mano a los alumnos a través del diálogo enfatizando los aspectos antes mencionados y señalando que dichos aspectos formaban parte del contenido de una narración. Cada nuevo elemento que era señalado o descubierto por los niños se apuntaba en la pizarra o se colocaba en una cartulina o cartoncillo a la vista de todos.

Después se les pedía que resumieran por escrito el contenido de la lectura y que trataran de incluir todos los aspectos importantes de la misma. Las narraciones elaboradas por los alumnos se leían en la clase y se comentaban tratando de que todos ellos notaran cuál había sido la más completa sin que llegara a ser una competencia.

A continuación presentamos un ejemplo de cómo podía transcurrir una sesión de las que se diseñaron para trabajar con estos niños de una manera dialógica y en la que el papel de la instructora era elicitar el conocimiento que iban derivando de la lectura de los cuentos.

En todos los grupos de los distintos cursos, la intervención se trató de mantener igual, aunque con las diferencias propias de cada grupo. En total se llevaron a cabo cinco sesiones, dos para las aplicaciones pre-postest y tres en las que se explicaron los elementos de la estructura del texto. Enseguida presentamos un formato del guión para el desarrollo de las lecciones que se les entregó a las instructoras:

"La maestra (M) reparte el material y pide a los alumnos que lo lean. M puede pedirle a un niño que lo lea en voz alta y puede ir cambiando de niño cada vez que termina un párrafo o bien, cada cierto tiempo.

Una vez terminada la lectura, se les pide que guarden el material (la hoja del texto). M comienza a hacer preguntas aproximadamente de esta forma:

- M _ ¿Quién me quiere decir cómo comienza la historia?
- _ Se aceptan diferentes respuestas por parte de los alumnos, pero a fin de cuentas lo que importa es lo siguiente:
- _ "Hubo hace mucho tiempo, en un lejano país, un gobernante (o un rey)"
- M _ Muy bien, qué notan en el inicio de la lección?
(qué elementos están presentes?)
- _ (Respuestas múltiples y variadas)
- _ M dice: hace mucho tiempo y enfatiza (anota en la pizarra el primer elemento)
- _ Muy bien, qué más? en donde se desarrolla la historia?
- _ "En un país lejano..."
- _ Muy bien eso es... el lugar, la situación o el espacio.
- _ y qué más han observado? (qué otro elemento está presente?)
- _ "El Rey" (o gobernante)
- _ "Muy bien noten que en las historias siempre hay un personaje principal o protagonista y otros personajes secundarios que se relacionan (o interactúan) entre sí."
- _ M anota el tercer elemento en la pizarra y enfatiza: todas las historias ocurren en un cierto lugar, en un tiempo determinado

o indeterminado y en ella concurren ciertos personajes.

_ Ahora bien _continúa M_ ¿qué hacen los personajes?

_ Actúan, interactúan, hacen y dicen cosas...

_ * Si este camino resulta difícil M puede llevarlos por otro, más concreto y relacionado con la historia.

_ M: Cual fue el problema que le planteó al gobernante Skanderbeg la anciana? (y al decir esto M anota la palabra Problema en la pizarra).

_ "Que el viento había robado el pan a una anciana"

_ ¿Cómo se sintió Skanderbeg al oír la historia? Mal.

_ ¿ y qué hizo? o qué dijo?

Durante todo este tiempo M puede ir anotando todo lo que van diciendo los alumnos en la pizarra.

_ Qué Acciones ocurrieron en la historia para que se solucionara el problema?

_ Llegó un viajero, en un barco y dijo que gracias al viento se habían salvado.

_ Muy bien, habrán notado que en la historia se ha planteado un problema, que los personajes han realizado ciertas acciones y que han llegado a una solución. Esto es lo que se llama una TRAMA (y al decirlo anota el término en la pizarra).

Para finalizar, M hace una síntesis de todos los elementos que se han escrito en la pizarra y que componen una historia o relato: los personajes, la situación, el tiempo y la trama que incluye el problema, las acciones entre los personajes y la solución del problema.

1.4.3. FASE II: POSTEST

Al finalizar el procedimiento instruccional se les aplicaba el postest que en esencia consistía en lo mismo, en pedirles que elaboraran un relato que fuera original, pero no se les hacía énfasis alguno en que aplicaran lo que habían aprendido durante el curso, sólomente se les repetía la instrucción de la fase inicial. Cuando terminaban de escribir sus relatos éstos se recogían y se procedía a analizarlos en términos de los elementos

de la estructura narrativa que definimos en el siguiente apartado.

1.5. UNIDAD DE ANÁLISIS: LOS RELATOS.

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS: Tipo de relato, Personajes, Contexto Situacional y Contexto Temporal, Trama (Problema, Acciones dirigidas a la meta y Resolución del problema), Motivaciones y Emociones, Consecuencias, Estilo Directo e Indirecto, Uso de clichés inicial y final.

Sobre la base de las cláusulas que empleaban en los textos se buscaba determinar en el relato cuál era el personaje, cuál el contexto temporal y situacional; cuál era el problema al que se enfrentaba el personaje, las acciones que desarrollaba y cómo resolvía la situación. De la misma forma, se anotaban las consecuencias y las conclusiones. Después se derivaba el estilo empleado (directo o indirecto) y el tipo de relato. Todos los textos escritos se revisaron entre el autor y dos colegas hasta llegar a un acuerdo total sobre las categorías que estaban empleando los niños en sus relatos. El texto se leía una y otra vez hasta llegar a un acuerdo. Los datos se anotaban en una hoja de cálculo en donde se tenía la información de cada niño y se iba codificando para realizar los posteriores análisis. (Ver anexo). La definición de las categorías de análisis quedó finalmente de la siguiente forma:

1.6. DEFINICIÓN DE LAS CATEGORÍAS

1.6.1. **Tipo de Relato.** En el análisis de los textos el tipo de relato es lo último que se puede llegar a clarificar debido a que se deduce al terminar la lectura del relato concebido como un todo. Aquí los diversos géneros literarios parecen mezclarse con los tipos de eventos que ocurren en la vida real y así, encontramos relatos de misterio, de suspenso, de ciencia ficción, de amor, de guerra, etc. No obstante lo anterior, lo que nos importa es determinar si lo que estos niños producen es un

cuento, una historia o una narración personal. El tipo de relato incluye cuatro subcategorías:

a) Cuento o Fábula que definimos como aquel relato que incluye personajes humanos o animales en las que se lleven a cabo acciones mágicas. Estas deben incluir además, un personaje de ficción como brujos, magos, gnomos, etc.

b) Narrativa Personal (NP's). Ésta se definió como aquel texto que incluye personajes humanos como figuras centrales, pero que enfrente algún tipo de problema derivado de las relaciones sociales. La concebimos como biografías sobre sus propias vidas o las de sus amigos, aunque dada su corta edad se asemejan más a una anécdota.

c) La categoría de Historia Tradicional se reservó para aquellos relatos que se vincularan con historias de la comunidad y estuviesen ancladas en la tradición oral, aunque cambiaran las acciones y la resolución del problema. En la cultura popular se encuentra una gran cantidad de estos relatos que son típicos del folclore mexicano. Una historia tradicional que se cuenta mucho en México es por ejemplo, la Leyenda de la Llorona, que trata acerca de una mujer que después de matar a sus hijos se suicida y después se dice que aparecía en las calles de la ciudad de México lamentándose y gritando como una loca. Este tipo de relatos y otros relacionados con la muerte y otros entes demoníacos fueron contemplados en esta categoría. La definimos como aquel relato que contara una historia acerca de un encuentro con la muerte o algún otro ser sobrenatural y que se relatara como un hecho acaecido en algún lugar de la región.

d) Los guiones de cine o T.V. eran relativamente fáciles de detectar por la inclusión de algún personaje de las series de televisión o de las películas. Por ejemplo, de los Simpson o de los muñecos diabólicos, etc. Lo definimos como aquel relato que incluyera un personaje extraído de series de televisión o de películas.

e) Finalmente, dejamos la categoría de Otras para incluir todas aquellas que no encajaran en las cuatro anteriores. Aquí se incluyeron las de ciencia ficción y otros relatos.

1.6.2. Tipo de personaje. Uno de los elementos estructurales del texto más fáciles de distinguir es el del personaje ya que en torno a esa figura se va hilvanando todo el discurso. Así que éste constituye un buen punto de partida para el análisis del resto de los elementos. Los personajes son los sujetos de las acciones de la narración. Si bien en un principio encontramos que podría haber muchos tipos diferentes de personajes sociales próximos al niño (familiares, amigos, etc.), se demostró que esta forma era irrelevante por lo que finalmente, nos inclinamos por una clasificación más amplia de personajes que satisfacía mejor nuestros propósitos: 1) seres humanos, 2) animales y 3) objetos. De este modo esta categoría quedó definida como los sujetos de las acciones de la narración.

1.6.3. Contexto situacional. La categoría de situación está definida por el contexto o plano donde ocurren las acciones, que puede ser visto a dos niveles: real o ficticio. Así por ejemplo, si un niño cuenta una anécdota acerca de lo que un amigo de él ha vivido, el plano es considerado social y por lo tanto, real. Por ejemplo, un niño cuenta su historia diciendo: "Esto ocurrió en el patio de la escuela"; en el segundo caso, si se habla de duendes, brujos o hechiceros se trata de un cuento y por lo tanto, el plano del desarrollo de la acción es ficticio.

1.6.4. Contexto Temporal. Para definir esta categoría se parte de los tres tiempos gramaticales: pasado, presente y futuro; sin embargo, todos los relatos se narran siempre en pasado y se hace uso de los verbos en pretérito imperfecto y pluscuamperfecto (Bigas y cols. 1994), por lo que es importante ampliar el concepto de tiempo gramatical a Contexto Temporal en el que los niños sitúan sus historias. De esta forma, no es necesario circunscribirnos sólo al pasado, como se refleja en el uso de los tiempos gramaticales, sino que podemos abarcar los contextos

temporales que subyacen en las historias; así por ejemplo, los niños podrán contar sus historias refiriéndose a su escuela o a su casa y ubicando el contexto en el presente o bien, al futuro como cuando la historia trata sobre viajes interplanetarios. De este modo, la categoría de Contexto Temporal quedó dividida en: 1) Tiempo Definido, con las subcategorías de: presente, pasado y futuro; y 2) Tiempo Indefinido para todos aquellos casos en donde no se hacía referencia explícita a un contexto temporal.

1.6.5. Estandarización. La Estandarización representa la unión de dos enunciados que se encuentran en los relatos tanto al inicio como al final y es lo referente a los clásicos clichés con los que inician los cuentos: (Había una vez...) y los enunciados finales que se emplean con mucha frecuencia para terminarlo ("y vivieron felices"). Cada enunciado inicial y final lo anotamos por separado, pero después ambos enunciados los unimos en una sola categoría que denominamos Estandarización y analizamos su presencia en frecuencia baja, media y alta. Los valores que adoptó esta categoría fueron: baja si no se mencionaba enunciado alguno; media, si solamente una vez (o al principio o al final) y alta, si ocurría en ambas ocasiones.

1.6.6. Desarrollo de la Trama. La Trama es la columna vertebral de los sucesos. Se consideran núcleos de la trama aquellas situaciones en las que el personaje sobre el que gira la acción, ante alternativas distintas como marcharse o quedarse, toma una decisión que significa un cierto quiebro para la historia (Propp, 1929). En este caso, esta categoría corresponde a la unión de tres subcategorías: a) planteamiento de un problema, b) desarrollo de las acciones dirigidas a una meta y c) resolución del problema.

a) En el caso del problema, éste se percibe como un obstáculo al que se enfrenta el personaje principal, el secundario o ambos. Sin embargo, no siempre y no en todos los relatos se define claramente el problema. En ocasiones se avanzaba en la historia y hasta más adelante se menciona cuál es el problema. Otra

situación frecuente es que no se menciona el problema o aparece confundido entre las acciones que desarrollan los personajes. En aquellos casos en los que no se hace explícita la referencia al obstáculo no se computa la ocurrencia de esta categoría.

b) Una vez detectado el problema como un obstáculo al que se enfrenta el personaje, se determina la forma en que se desarrollan las acciones para la resolución del problema. Por lo general, a través del uso de verbos indicadores de las acciones. Las acciones tienen que ir dirigidas a una meta: poner al personaje en camino, buscar ayuda de otros personajes, etc.

c) Por último, en la resolución del problema, se determina cómo se resuelve la trama no importando si a favor o en contra; lo que importa es que le dé solución a la problemática planteada: salvando a la princesa, encontrando el tesoro, etc. De este modo, en estas tres categorías está implicada la trama.

1.6.7. Motivaciones y Emociones. Las Motivaciones las definimos como aquellas explicaciones que los autores aportaban acerca del comportamiento de sus personajes que los "impulsan" o los empujan a realizar acciones que los conducen al logro de una meta. Así por ejemplo, cuando señalan: "él quería ser rey" o "el príncipe fue a luchar contra el dragón porque quería salvar a la princesa" ahí encontramos explicaciones de los motivos que impulsan a los personajes a realizar acciones que les conducen hacia una meta. La pregunta que nos hacemos aquí es: ¿atribuye motivaciones a sus personajes?. Sólo se computa una vez, su presencia o ausencia.

Las Emociones las concebimos como los rasgos del carácter o de la personalidad de los protagonistas que expresan sus deseos y estados de ánimo. Estas se detectan a través de adjetivaciones como "el era muy feliz", "ella estaba muy contenta" o "se enojó", "se enfureció" etc. La pregunta obligada es: ¿atribuye emociones a sus personajes? (amor, odio, miedo tristeza, envidia, etc), y al igual que con las motivaciones, sólo se computan una vez.

1.6.8. **Consecuencias.** En esta categoría lo que nos interesa es ver si los alumnos expresan alguna consecuencia de las acciones que sus personajes han realizado dentro del mundo de lo narrado de tal forma que si en su relato el protagonista realiza una buena acción, se busca que destaque el hecho y lo mencione como algo por lo cual el resto de los personajes se sentiría orgulloso, dentro del mundo creado por la narración. Las expresiones que denotan su presencia son: "Desde entonces...", "A consecuencia de lo anterior"; o "Por eso...". Aquí la pregunta que nos hacemos es si deriva consecuencias que demuestre la apreciación de las acciones y solo se anota su presencia o ausencia.

1.6.9. **Voz Narrativa.** Por último, la voz narrativa se refiere a la forma en que se reconoce el tono que emplea el autor para referir los acontecimientos que relata. La voz narrativa o discurso referido, recoge la voz de los protagonistas.

Es directa cuando emplea directamente la voz del "otro" e indirecta cuando hace referencia a los eventos manteniendo una cierta distancia de los personajes, es decir, cuando introducen el "que..." En el primer caso, sería directo el siguiente ejemplo: El profesor me dijo: "Tienes que estar ahí." (Es directa, se emplea la voz del otro) y en el segundo caso sería indirecta como en el siguiente ejemplo: "El profesor me dijo que tenía que estar ahí."

El estilo directo es una muestra de la capacidad del narrador de desdoblarse (descentrarse), pero no de su capacidad de asumir como narrador la voz del "otro". El estilo indirecto, en cambio, es una muestra de que el narrador además de ser capaz de descentrarse, tiene la capacidad lingüística para recoger la voz del otro a través de su propia voz. Así pues, el estilo indirecto sería una muestra de un dominio superior de las habilidades narrativas. (Bigas, et. al., 1994). Wertsch (1985), se refiere a esta capacidad como una relación indexical intralingüística, o sea, una relación entre signos dados.

En el discurso referido hay dos voces simultáneamente involucradas: la que produjo el enunciado referido y la voz que produjo el enunciado narrador. En este caso se proporciona una forma particular de identificar el referente: la perspectiva referencial (Wertsch, 1991).

En el discurso directo encontramos expresiones que emplean los personajes y que en general se expresan en el escrito utilizando su "propia voz". En este caso, están separadas la voz narradora y la voz narrada por los puntos y las comillas. Las dos voces sólo están yuxtapuestas, pero hay poco contacto entre ellas (Wertsch, 1991). Nosotros lo que buscábamos aquí era el uso de diálogos (guiones, signos y puntuación). La pregunta que nos hacíamos aquí es: ¿Emplea diálogos con sus personajes? Al igual que en otros apartados sólo se computaba una vez si los empleaba o no con algún personaje.

En resumen la definición de las categorías quedó de la siguiente forma:

1) Tipo de Relato, que incluye cinco subcategorías:

a) Cuento o Fábula que definimos como aquel relato que incluye personajes humanos o animales en las que se lleven a cabo acciones mágicas. Estas deben incluir además, un personaje de ficción como brujos, magos, gnomos, etc.

b) Narrativa Personal (NP's). Se define como aquel texto que incluya personajes humanos como figuras centrales, pero que enfrenten algún problema derivado de las relaciones sociales.

c) Historia Tradicional. La definimos como aquel relato que cuente una historia acerca de un encuentro con la muerte o algún otro ser sobrenatural y que se relate como un hecho acaecido en algún lugar de la región.

d) Guiones de cine o T.V. Lo definimos como aquel relato que incluya un personaje extraído de series de televisión o de películas.

e) Otras todas aquellos relatos que no entren en la clasificación anterior.

2) Tipo de personajes. Esta categoría quedó definida como los sujetos de las acciones sobre el que gira la narración. Estos pueden ser: 1) seres humanos, 2) animales y 3) objetos.

3) Contexto Situacional. La categoría de situación está definida por el plano donde ocurren las acciones y contiene dos niveles: real y ficticio.

4) Contexto Temporal. La categoría de Contexto Temporal quedó definida como el uso del tiempo en el que sitúe el desarrollo de las acciones: 1) Tiempo Definido, con las subcategorías de: presente, pasado y futuro; y 2) Tiempo Indefinido para todos aquellos casos en donde no se haga referencia explícita a un contexto temporal.

5) Estandarización. Uso de enunciados clásicos de los cuentos al principio y al final como por ejemplo: "Hubo una vez..." y "...y vivieron felices."

6) Planteamiento de Problema. Se define como un obstáculo al que se enfrenta el protagonista y lo conduce al desarrollo de acciones con el fin de superar ese problema.

7) Desarrollo de Acciones. Esta categoría se define como las acciones que realizan los personajes encaminadas al logro de una meta.

8) Resolución del Problema. Esta categoría se define como la solución final que aporta el autor para resolver la situación a la que previamente ha enfrentado a su personaje principal.

9) Motivaciones y Emociones. Las motivaciones son aquellas explicaciones que aporta el autor acerca de las razones que impulsan o mueven a sus personajes para lograr sus propósitos. Las emociones son los rasgos de los estados subjetivos afectivos que los caracterizan en un momento determinado de la narración.

10) Consecuencias. Se definen como la expresión de los efectos que tengan las acciones de los personajes dentro del mundo de lo narrado.

11) Estilo directo. El estilo directo se define por el uso de expresiones que emplean los personajes utilizando su propia voz. Lo caracterizamos por el empleo de diálogos, signos, comillas y puntuación.

En el siguiente capítulo presentamos los resultados que obtuvimos en el análisis de los textos que realizaron estos niños derivados del estudio empírico que diseñamos.

CAPÍTULO II: RESULTADOS

En este capítulo abordamos los resultados obtenidos al analizar los relatos de los grupos de los distintos grados educativos con los que trabajamos en nuestro estudio con respecto a la tarea propuesta: la elaboración de relatos escritos.

Como se recordará las dos variables explicativas en nuestra investigación han sido: la edad o nivel educativo (de aquí en adelante nos referiremos al grado educativo sabiendo que las edades se corresponden con el grado escolar); y la otra, es la referida a nuestra intervención o fases primera y segunda en las que dividimos el estudio que de aquí en adelante nos podremos referir a ellas como pretest y postest. Es decir, nuestras variables explicativas estarán conformadas por el grado educativo y por las fases I y II. Las variables de respuesta estarán conformadas por las características del relato, es decir, por cada una de las categorías en las que dividimos la estructura narrativa a las que ya anteriormente hemos aludido. En la presentación de los resultados hemos incluido una visión general de las frecuencias observadas en cada una de las variables de respuesta seleccionadas. (Ver anexo 1: Frecuencias generales de la ejecución de los diferentes grupos). A continuación nos centramos en el análisis de los elementos estructurales de los relatos que antes hemos destacado en dos tipos de interacciones: en función del grado educativo y en función de la fase del estudio. En el primer caso, el grado admite 5 niveles (4°, 5°, 6°, 7° y 8°); y en el segundo dos: pretest y postest.

2.1. Análisis estadísticos.

El análisis de los datos se realizó usando técnicas denominadas HILOGLINEAR (Análisis Jerárquicos Logarítmicos Lineales). Estas son técnicas especialmente diseñadas para el análisis de datos cualitativos. Se basan en la transformación logarítmica de las frecuencias observadas en las distintas categorías, lo que permite ajustarlas al modelo lineal. Los procedimientos hiloglineal son técnicas de ajuste de modelo. Parten de un modelo

saturado que incluye todas las fuentes de variación posibles. A partir de este modelo se calcula el desajuste que significa la supresión del mismo de las diferentes fuentes de variación. Con estos datos se puede, en principio, construir una serie de modelos que explicarían los datos observados sin desajustes significativos. De entre ellos se escoge aquel que resulte más parsimonioso y que mejor se ajuste a los postulados teóricos del investigador. El análisis que se realizó en este estudio se basa en modelos LOGIT. En estos modelos se definen una serie de variables como explicativas de otras que son consideradas como variables de respuesta. De este modo, las interacciones de las variables explicativas con la variables de respuesta nos darán la influencia de los diferentes términos de interacción. Las interacciones entre las variables explicativas corresponderían exclusivamente a los términos de error. El análisis ofrece igualmente una serie de parámetros estimados (Residuales Ajustados Estandarizados) que indican la amplitud y la dirección en que se producen las influencias de cada variable explicativa para cada una de sus categorías. (Sánchez, 1995)

2.1. Tipo de Relato

En este apartado analizamos la distribución de los diferentes tipos de relatos que elaboraron los sujetos de la muestra por cada uno de los grados educativos. La categoría Tipo de Relato fue recodificada y la hemos reducido a dos tipos: las anécdotas o narrativas personales (NP's) y los cuentos o fábulas.

Los tests de asociaciones parciales mostraron que hubo una distribución diferencial en cuanto al tipo de relato en función del grado educativo ($L2 = 9.159$; $p = 0.0572$). Como se muestra en la tabla 2.1.1. (grado por tipo de relato), los niños de 5° grado elaboraron significativamente más cuentos y fábulas (79.3%) que el resto de sus compañeros; mientras que los de 8° grado escribieron más NP's que los demás grupos (44.4%). Es decir, podemos confirmar que esta diferencia se da en función del grado educativo.

| Frec. % Fila Res.Aj. | 4° Gdo. | 5° Gdo. | 6° Gdo. | 7° Gdo. | 8° Gdo. | Total |
|----------------------------|---------|---------|---------|---------|---------|--------|
| 1,00 | 14 | 12 | 17 | 29 | 24 | 96 |
| Anécdotas (NP's) | 25,9% | 20,7% | 36,2% | 35,8% | 44,4% | 32,7% |
| | -1,2 | -2,2* | ,6 | ,7 | 2,0 * | |
| 2,00 | 40 | 46 | 30 | 52 | 30 | 198 |
| Cuento o Fábulas | 74,1% | 79,3% | 63,8% | 64,2% | 55,6% | 67,3% |
| | 1,2 | 2,2 * | -,6 | -,7 | -2,0 * | |
| Column | 54 | 58 | 47 | 81 | 54 | 294 |
| Total | 18,4% | 19,7% | 16,0% | 27,6% | 18,4% | 100,0% |

Tabla 2.1.1. Distribución del tipo de relato en función del grado educativo. (* Muestra una variación significativa para $p = 0.05$).

2.2. Tipo de Personajes

En relación con el tipo de personajes que emplearon estos niños observamos diferencias significativas en las relaciones de segundo orden: tipo de personaje y grado educativo ($L2 = 16.079$; $p = 0.0413$). En la tabla 2.2.1. vemos que de nuevo el desajuste se encuentra entre los de 5° y los de 8° grado en relación con el empleo de animales como protagonistas. Los de 5° son los que más usaron a los animales como personajes principales de sus historias (36.2%) mientras que los de 8° son quienes los emplearon menos (11.8%). Este dato concuerda con el anterior ya que al elaborar mas cuentos y fábulas entre los de 5° era lógico suponer que incluyeran más animales como protagonistas; mientras que los de 8°, siendo los de mayor edad, hablen de sus experiencias personales (NP's) y tomen como protagonistas a sus compañeros o a sí mismos.

| Frec. % Fila Res. Aj. | 4o.gdo | 5o.gdo | 6o.gdo | 7o.gdo | 8o.gdo | Total |
|-----------------------------|--------------|-----------------|---------------|---------------|------------------|--------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| PERSON | | | | | | |
| 1,00 | 40 | 35 | 37 | 54 | 53 | 219 |
| Humano | 74,1% ,6 | 60,3% -1,9 | 77,1% 1,1 | 65,9% -1,1 | 77,9% 1,5 | 70.6% |
| 2,00 | 12 | 21 | 7 | 23 | 8 | 71 |
| Animal | 22,2% -,1 | 36,2% 2,7 ** | 14,6% -1,5 | 28,0% 1,3 | 11,8% -2,5 ** | 22.9% |
| 3,00 | 2 | 2 | 4 | 5 | 7 | 20 |
| Objeto | 3,7% -,9 | 3,4% -1,0 | 8,3% ,6 | 6,1% -,2 | 10,3% 1,5 | 6,5% |
| Column | 54 | 58 | 48 | 82 | 68 | 310 |
| Total | 17,4% | 18,7% | 15,5% | 26,5% | 21,9% | 100,0% |

Tabla 2.2.1. Tipo de personajes distribuidos por grado educativo (** Muestra una variación significativa para $p = 0.01$).

Estos datos se ven matizados cuando analizamos las interacciones de tercer orden: personajes principales por grado escolar por fase del estudio ($L2 = 24.879$; $p = 0.0016$). Como podemos ver en la tabla 2.2.2. los niños de 5° grado son los que durante la primera fase o pretest, emplearon más personajes animales (55.2%) y menos personajes humanos (44.8%) que el resto de sus compañeros. Asimismo, vemos que en esta fase los de 6° grado son los que más emplean como protagonistas de sus historias a los humanos (91.7%) y menos a los animales (4.2%). Otro dato de interés que aquí aparece es que el mayor uso de objetos como protagonistas aparece entre los de octavo grado (10.3%).

| Frec. % Fila Res. Aj. | 4o.gdo | 5o.gdo | 6o.gdo | 7o.gdo | 8o.gdo | Total |
|-----------------------------|---------------|------------------|----------------|--------------|-----------------|--------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| PERSON | | | | | | |
| 1,00 | 22 | 13 | 22 | 28 | 26 | 111 |
| Humano | 81,5% 1,3 | 44,8% -3,5 ** | 91,7% * 2,4 | 68,3% -,5 | 76,5% ,7 | 71.6% |
| 2,00 | 4 | 16 | 1 | 13 | 4 | 38 |
| Animal | 14,8% -1,3 | 55,2% 4,3 ** | 4,2% -2,5 * | 31,7% 1,2 | 11,8% -2,0 * | 24.5% |
| 3,00 | 1 | 0 | 1 | 0 | 4 | 6 |
| Objeto | 3,7% ,0 | ,0% -1,2 | 4,2% ,1 | ,0% -1,5 | 11,8% 2,7** | 3.9% |
| Column | 27 | 29 | 24 | 41 | 34 | 155 |
| Total | 17,4% | 18,7% | 15,5% | 26,5% | 21,9% | 100,0% |

Tabla 2.2.2. Personajes empleados por grado en la primera fase.

Sin embargo, como podemos apreciar en la siguiente tabla 2.2.3. las diferencias desaparecen en la segunda fase o postest. Aquí

ya podemos apreciar una distribución más equitativa de los personajes entre los distintos grados educativos lo que podemos atribuir a la intervención.

| Frec. | % Fila | 4o.gdo | 5o.gdo | 6o.gdo | 7o.gdo | 8o.gdo | Total |
|----------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| Adj Res | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| PERSONAJ | | | | | | | |
| 1,00 | | 18 | 22 | 15 | 26 | 27 | 108 |
| Humano | 66,7% | 75,9% | 62,5% | 63,4% | 79,4% | | 69,7% |
| | | ,4 | ,8 | ,8 | -1,0 | 1,4 | |
| 2,00 | | 8 | 5 | 6 | 10 | 4 | 33 |
| Animal | 29,6% | 17,2% | 25,0% | 24,4% | 11,8% | | 21,3% |
| | | 1,2 | -,6 | ,5 | ,6 | -1,5 | |
| 3,00 | | 1 | 2 | 3 | 5 | 3 | 14 |
| Objeto | 3,7% | 6,9% | 12,5% | 12,2% | 8,8% | | 9,0% |
| | | -,1 | -,4 | ,6 | ,8 | ,0 | |
| Column | | 27 | 29 | 24 | 41 | 34 | 155 |
| Total | | 17,4% | 18,7% | 15,5% | 26,5% | 21,9% | 100,0% |

Tabla 2.2.3. Personajes empleados por grado en la segunda fase.

2.3. Empleo de la Estandarización

En esta categoría hemos agrupado dos características de los relatos: los enunciados con los que inician y terminan las narrativas. Como se recordará aquí lo que buscábamos era determinar si los sujetos empleaban los clichés al principio y al final de sus relatos. Los tests de asociaciones parciales mostraron diferencias significativas entre el uso de esta categoría y la variable explicativa grado escolar. Las relaciones de segundo orden mostraron una $L2 = 35.964$; $p < 0.05$.

Como muestra la tabla 2.3.1 en la relación estandarización por grado escolar el mayor desajuste aparece entre los sujetos de 5° y los de 8° grado. Siendo los primeros quienes emplearon una estandarización más alta (32.8%) y los de 8° quienes emplearon la estandarización más baja (50%). Lo que significa que los más pequeños empleaban ambos enunciados al principio y al final de los relatos más frecuentemente que los mayores que casi no emplearon tales clichés. Lo mismo puede apreciarse en cuanto a la estandarización media, en el grupo de 8° solamente los empleó un 42.6%, apareciendo de nuevo en este nivel como el que menos emplea los enunciados.

| Frec. | | | | | | |
|----------|--------|---------|--------|--------|---------|--------|
| % Fila | 4o.gdo | 5o.gdo | 6o.gdo | 7o.gdo | 8o.gdo | |
| Res. Aj. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Total |
| STANDAR | | | | | | |
| ,00 | 13 | 7 | 7 | 21 | 34 | 82 |
| Baja | 24,1% | 12,1% | 14,6% | 25,6% | 50,0% | 26.5% |
| | -,4 | -2,8 ** | -2,0 | -,2 | 5,0 ** | |
| 1,00 | 32 | 32 | 28 | 48 | 29 | 169 |
| Media | 59,3% | 55,2% | 58,3% | 58,5% | 42,6% | 54.5% |
| | ,8 | ,1 | ,6 | ,9 | -2,2 * | |
| 2,00 | 9 | 19 | 13 | 13 | 5 | 59 |
| Alta | 16,7% | 32,8% | 27,1% | 15,9% | 7,4% | 19.0% |
| | -,5 | 3,0 ** | 1,5 | -,9 | -2,8 ** | |
| Column | 54 | 58 | 48 | 82 | 68 | 310 |
| Total | 17,4% | 18,7% | 15,5% | 26,5% | 21,9% | 100,0% |

Tabla 2.3.1. Estandarización por Grado escolar

Un acercamiento a las interacciones de tercer orden muestran que hubo diferencias significativas entre esta categoría y las variables grado educativo y ambas fases ($L2 = 21.701$; $p = 0.0055$). En la tabla 2.3.2. aparece de nuevo el grupo de 5° como el que más empleó la estandarización alta (31%), y el grupo de 8° como el que más prescindió de los clichés: 44.1% se ubica en la casilla de Baja en la primera fase), lo que confirma en parte los datos anteriores.

| Frec. | | | | | | |
|----------|--------|---------|--------|--------|--------|--------|
| % Fila | 4o.gdo | 5o.gdo | 6o.gdo | 7o.gdo | 8o.gdo | |
| Res. Aj. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Total |
| STANDAR | | | | | | |
| ,00 | 10 | 2 | 6 | 8 | 15 | 41 |
| Baja | 37,0% | 6,9% | 25,0% | 19,5% | 44,1% | 26.5% |
| | 1,4 | -2,6 ** | -,2 | -1,2 | 2,6 ** | |
| 1,00 | 14 | 18 | 12 | 27 | 14 | 85 |
| Media | 51,9% | 62,1% | 50,0% | 65,9% | 41,2% | 54.8% |
| | -,3 | ,9 | -,5 | 1,7 | -1,8 | |
| 2,00 | 3 | 9 | 6 | 6 | 5 | 29 |
| Alta | 11,1% | 31,0% | 25,0% | 14,6% | 14,7% | 18.7% |
| | -1,1 | 1,9 | ,9 | -,8 | -,7 | |
| Column | 27 | 29 | 24 | 41 | 34 | 155 |
| Total | 17,4% | 18,7% | 15,5% | 26,5% | 21,9% | 100,0% |

Tabla 2.3.2. Estandarización por grado escolar en la primera fase

En la tabla 2.3.3. vemos que esta diferencia se mantiene en la segunda fase en Alta para los de 5° (34.5%) y en baja para los de 8° (55.9%). A la vez que aparecen nuevas diferencias entre los grupos de 4° (11.1%), así como en el de 6° (4.2%), ambos en el nivel de Baja. Es decir, después de la intervención los niños de estos dos grupos incrementaron el uso de esos clichés.

| Frec. | % Fila | 4o.gdo | 5o.gdo | 6o.gdo | 7o.gdo | 8o.gdo | Total |
|----------|--------|--------|--------|---------|--------|---------|--------|
| Res. Aj. | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| STANDAR | | | | | | | |
| ,00 | | 3 | 5 | 1 | 13 | 19 | 41 |
| Baja | | 11,1% | 17,2% | 4,2% | 31,7% | 55,9% | 26.5% |
| | | -2,0 * | -1,2 | -2,7 ** | ,9 | 4,4 ** | |
| 1,00 | | 18 | 14 | 16 | 21 | 15 | 84 |
| Media | | 66,7% | 48,3% | 66,7% | 51,2% | 44,1% | 54.2% |
| | | 1,4 | -,7 | 1,3 | -,4 | -1,3 | |
| 2,00 | | 6 | 10 | 7 | 7 | 0 | 30 |
| Alta | | 22,2% | 34,5% | 29,2% | 17,1% | ,0% | 19.4% |
| | | ,4 | 2,3 ** | 1,3 | -,4 | -3,2 ** | |
| Column | | 27 | 29 | 24 | 41 | 34 | 155 |
| Total | | 17,4% | 18,7% | 15,5% | 26,5% | 21,9% | 100,0% |

Tabla 2.3.3. Estandarización por grado escolar en la segunda fase

2.4. Uso del Tiempo Definido e Indefinido.

En la consideración del uso del tiempo definido e indefinido encontramos que solamente hubo diferencias significativas en las interacciones de segundo orden. En relación con el uso del tiempo en función del grado educativo los tests de asociaciones parciales mostraron una $L2 = 26.585$; $p < 0.05$. En este caso, los grupos de menor edad tendieron más al empleo del tiempo indefinido: los de 4° grado (81.5%) y los de 5° grado (100%), mientras que los de 8° fueron quienes se inclinaron más por el uso de un tiempo definido (20.6%). Estos datos antes comentados pueden consultarse en la tabla 2.4.1.

| Frec. | % Fila | 4o.gdo | 5o.gdo | 6o.gdo | 7o.gdo | 8o.gdo | Total |
|----------|--------|--------|---------|--------|--------|---------|--------|
| Res. Aj. | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| TIEMPO | | | | | | | |
| 0 | | 44 | 58 | 45 | 78 | 54 | 279 |
| Indef. | | 81,5% | 100,0% | 93,8% | 95,1% | 79,4% | 90.0% |
| | | * -2,3 | 2,8 ** | ,9 | 1,8 | -3,3 ** | |
| 1 | | 10 | 0 | 3 | 4 | 14 | 31 |
| Definido | | 18,5% | ,0% | 6,3% | 4,9% | 20,6% | 10.0% |
| | | * 2,3 | -2,8 ** | -,9 | -1,8 | 3,3 ** | |
| Column | | 54 | 58 | 48 | 82 | 68 | 310 |
| Total | | 17,4% | 18,7% | 15,5% | 26,5% | 21,9% | 100,0% |

Tabla 2.4.1. Uso del Tiempo en función del grado.

En cuanto a la interacción del uso del tiempo con la fase, en los tests de asociaciones parciales aplicados observamos que hubo una diferencia estadísticamente significativa ($L2 = 4.765$; $p = 0.0290$) ya que en términos generales como se puede apreciar en la tabla 2.4.2. hubo un incremento en el uso del tiempo

indefinido del pretest al posttest (del 86.5% al 93.5%) y por consiguiente un decremento en el uso del tiempo definido (del 13.5% al 6.5%).

| TIEMPO: | Frec. | Pretest Posttest | | Total |
|------------|---------|------------------|--------|--------|
| | % Fila | 1,00 | 2,00 | |
| | Res. Aj | | | |
| Indefinido | 0 | 134 | 145 | 279 |
| | | 86,5% | 93,5% | 90.0% |
| | | -2,1 | 2,1 * | |
| Definido | 1 | 21 | 10 | 31 |
| | | 13,5% | 6,5% | 10.0% |
| | | 2,1 | -2,1 * | |
| Column | | 155 | 155 | 310 |
| Total | | 50,0% | 50,0% | 100,0% |

Tabla 2.4.2. Uso del tiempo en función de la Fase

2.5. Planteamiento del Problema en el Relato

En la consideración de esta categoría los tests de asociaciones parciales mostraron una variación estadísticamente significativa en relación con el grado educativo ($L2 = 13.788$; $p = 0.0080$).

Una aproximación más detallada a los datos obtenidos en esta interacción nos mostró que los alumnos de 4° grado son los que menos plantearon el problema como objetivo central de su relato (solamente un 53.7% lo hizo), y que los de 7° son quienes más plantearon problema, en total un 81.7%. En la tabla 2.5.1. se observa en general, una tendencia que va en incremento en función de la edad, excepto por el hecho de que los de 8° se ubican 6 puntos porcentuales (75%) por debajo de los de 7° (81.7%).

| PROBLEM | Frec. | 4o.grado 5o.grado 6o.grado 7o.grado 8o.grado | | | | | Total |
|---------|---------|--|-------|-------|---------|-------|--------|
| | % Fila | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| | Res. Aj | | | | | | |
| No | 0 | 25 | 20 | 13 | 15 | 17 | 90 |
| | | 46,3% | 34,5% | 27,1% | 18,3% | 25,0% | 29.0% |
| | | 3,1 ** | 1,0 | -,3 | -2,5 * | -,8 | |
| Si | 1 | 29 | 38 | 35 | 67 | 51 | 220 |
| | | 53,7% | 65,5% | 72,9% | 81,7% | 75,0% | 71.0% |
| | | -3,1 ** | -1,0 | ,3 | * 2,5 * | ,8 | |
| Column | | 54 | 58 | 48 | 82 | 68 | 310 |
| Total | | 17,4% | 18,7% | 15,5% | 26,5% | 21,9% | 100,0% |

Tabla 2.5.1. Distribución de planteamiento de problema por grado.

Pero si analizamos la relación de la categoría de planteamiento de problema con las fases (que mostró una variación estadística significativa de $L2 = 3.223$; $p = 0.0726$), observamos que de la primera a la segunda fase hubo un cambio importante entre todos los sujetos de la muestra, de un 66.5% en el pretest a un 75.5% en el postest (Tabla 2.5.2.).

| PROBLEMA | Frec. % Fila Res. Aj | Pretest | Postest | Total |
|----------|----------------------------|---------|---------|--------|
| | | 1,00 | 2,00 | |
| No | 0 | 52 | 38 | 90 |
| | | 33,5% | 24,5% | 29.0% |
| | | 1,8 | -1,8 | |
| Si | 1 | 103 | 117 | 220 |
| | | 66,5% | 75,5% | 71.0% |
| | | -1,8 | 1,8 | |
| Column | | 155 | 155 | 310 |
| Total | | 50,0% | 50,0% | 100,0% |

Tabla 2.5.2. Distribución del problema en ambas fases.

2.6. Desarrollo de las Acciones

Como se recordará, en esta categoría se buscaba determinar si los alumnos desarrollaban acciones dirigidas a la meta en sus relatos. En este apartado analizamos primero las interacciones de segundo orden. En ella encontramos dos interacciones con las variables explicativas que aparecen como significativas: la interacción de las acciones con el grado escolar y la vinculación de esta misma categoría con la variable fases.

En el primer caso, desarrollo de las acciones con el grado educativo, los tests de asociaciones parciales mostraron una $L2 = 18.188$; $p = 0.0011$. En la tabla 2.6.1 encontramos que las variaciones más importantes se encuentran más entre los pequeños que entre los mayores. Los de 4° fueron los que menos desarrollaron acciones encaminadas a la meta entre sus personajes (53.7%), mientras que los de 8° fueron quienes lo hicieron en mayor medida (83.8%). Una observación más cuidadosa a la misma tabla sugiere que el desarrollo de las acciones va incrementando con la edad lo cual es un dato relevante que lo relacionamos con una de las hipótesis de nuestro estudio.

| | | Frec. | | | | | | |
|--------|---|---------|----------|----------|----------|----------|----------|--------|
| | | % Fila | 4o.grado | 5o.grado | 6o.grado | 7o.grado | 8o.grado | |
| | | Res. Aj | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Total |
| ACCION | | | | | | | | |
| | 0 | 25 | 20 | 15 | 17 | 11 | | 88 |
| No | | 46,3% | 34,5% | 31,3% | 20,7% | 16,2% | | 28.4% |
| | | 3,2 ** | 1,1 | ,5 | -1,8 | * -2,5 | | |
| | 1 | 29 | 38 | 33 | 65 | 57 | | 222 |
| Si | | 53,7% | 65,5% | 68,8% | 79,3% | 83,8% | | 71.6% |
| | | -3,2 ** | -1,1 | -,5 | 1,8 | * 2,5 | | |
| Column | | 54 | 58 | 48 | 82 | 68 | | 310 |
| Total | | 17,4% | 18,7% | 15,5% | 26,5% | 21,9% | | 100,0% |

Tabla 2.6.1. Acciones planteadas en los relatos por grado.

En la siguiente interacción de segundo orden que analizamos, la relación de las acciones con la fase del estudio, encontramos una variación estadísticamente significativa ($L2 = 19.908$; $p < 0.05$). El dato de mayor interés lo constituye el hecho de que se observa un incremento entre los que describieron acciones en la primera fase (60.6%) y los que lo hicieron en la segunda fase (82.6%), dato que habla a favor de la intervención que realizamos con estos niños (Tabla 2.6.2.)

| | | Frec. | | | |
|--------|---|---------|---------|----------|--------|
| | | % Fila | Pretest | Posttest | Total |
| | | Res. Aj | 1,00 | 2,00 | |
| ACCION | | | | | |
| | 0 | 61 | 27 | | 88 |
| No | | 39,4% | 17,4% | | 28.4% |
| | | 4,3 | -4,3 | | |
| | 1 | 94 | 128 | | 222 |
| Si | | 60,6% | 82,6% | | 71.6% |
| | | -4,3 | * 4,3 | | |
| Column | | 155 | 155 | | 310 |
| Total | | 50,0% | 50,0% | | 100,0% |

Tabla 2.6.2. Desarrollo de acciones en ambas fases.

Si analizamos los datos a la luz de las interacciones de tercer orden, los tests de asociaciones parciales muestran la significatividad de las interacciones entre descripción de las acciones con la variable grado educativo y con ambas fases ($L2 = 9.675$; $p = 0.0463$).

Para la primera fase observamos una tendencia que evoluciona en función de la edad de los sujetos. En la tabla 2.6.3. observamos que los niños de 4° grado son los que menos plantearon acciones (33.3%) y que los de 8° grado fueron quienes más plantearon

acciones en sus relatos (82.4%).

| Frec. | | 4o.grado | 5o.grado | 6o.grado | 7o.grado | 8o.grado | Total |
|---------------|---------|----------|----------|----------|----------|----------|--------|
| % Fila | Res. Aj | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| ACCION | | | | | | | |
| No | 0 | 18 | 16 | 12 | 9 | 6 | 61 |
| | | 66,7% | 55,2% | 50,0% | 22,0% | 17,6% | 39.4% |
| | | 3,2 ** | 1,9 | 1,2 | -2,7 | -2,9 | |
| Si | 1 | 9 | 13 | 12 | 32 | 28 | 94 |
| | | 33,3% | 44,8% | 50,0% | 78,0% | 82,4% | 60.6% |
| | | -3,2 | -1,9 | -1,2 | 2,7 ** | 2,9 ** | |
| Column | | 27 | 29 | 24 | 41 | 34 | 155 |
| Total | | 17,4% | 18,7% | 15,5% | 26,5% | 21,9% | 100,0% |

Tabla 2.6.3 Acciones por grado en función de la primera fase.

Esta tendencia se ve disminuida para la segunda fase en la que se observan incrementos notables para los grupos de menor edad (4° grado: 74%; 5° grado: 86%) y una cierta estabilización entre los grupos de mayor edad. Lo que quiere decir que con la intervención todos los grupos incrementaron el uso de las acciones encaminadas a la meta en sus relatos.

| Frec. | | 4o.grado | 5o.grado | 6o.grado | 7o.grado | 8o.grado | Total |
|---------------|---------|----------|----------|----------|----------|----------|--------|
| % Fila | Res. Aj | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| ACCION | | | | | | | |
| No | 0 | 7 | 4 | 3 | 8 | 5 | 27 |
| | | 25,9% | 13,8% | 12,5% | 19,5% | 14,7% | 17.4% |
| | | 1,3 | -,6 | -,7 | ,4 | -,5 | |
| Si | 1 | 20 | 25 | 21 | 33 | 29 | 128 |
| | | 74,1% | 86,2% | 87,5% | 80,5% | 85,3% | 82.6% |
| | | -1,3 | ,6 | ,7 | -,4 | ,5 | |
| Column | | 27 | 29 | 24 | 41 | 34 | 155 |
| Total | | 17,4% | 18,7% | 15,5% | 26,5% | 21,9% | 100,0% |

Tabla 2.6.4. Desarrollo de acciones por grado en la segunda fase.

2.7. Resolución del Problema

En relación con esta categoría los análisis estadísticos arrojaron valores significativos cuando se consideró la interacción con el grado escolar y con las fases de la intervención. Para el primer caso, interacción entre Resolución del Problema con el grado escolar, las pruebas mostraron una $L_2 = 25.370$; $p < 0.05$.

En la tabla 2.7.1. podemos apreciar que los alumnos de 4° grado fueron los que menos resolvieron el problema que planteaban en

sus relatos (42.6%), mientras que los de 7° grado fueron quienes más plantearon resolución a sus problemas (80.5%).

| Frec. | | | | | | | |
|---------|----|----------|----------|----------|----------|----------|--------|
| % Fila | | 4o.grado | 5o.grado | 6o.grado | 7o.grado | 8o.grado | |
| Res. | Aj | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Total |
| RESOLUC | | | | | | | |
| No | 0 | 31 | 25 | 20 | 16 | 20 | 112 |
| | | 57,4% | 43,1% | 41,7% | 19,5% | 29,4% | 36.1% |
| | | 3,6 ** | 1,2 | ,9 | -3,7 | -1,3 | |
| Si | 1 | 23 | 33 | 28 | 66 | 48 | 198 |
| | | 42,6% | 56,9% | 58,3% | 80,5% | 70,6% | 63.9% |
| | | -3,6 | -1,2 | -,9 | 3,7 ** | 1,3 | |
| Column | | 54 | 58 | 48 | 82 | 68 | 310 |
| Total | | 17,4% | 18,7% | 15,5% | 26,5% | 21,9% | 100,0% |

Tabla 2.7.1. Resolución del problema por grado escolar.

La segunda interacción de interés ocurre entre esta categoría y la variable explicativa referida a las fases primera y segunda. Los tests de asociaciones parciales arrojaron una diferencia estadísticamente significativa de $L2 = 13.852$; $p = 0.0002$.

Tal como puede observarse en la tabla 2.7.2. hubo un incremento de una fase a otra para todos los grupos de sujetos. En el pretest, un 54.2% de los alumnos resolvieron el problema planteado en sus relatos y en la segunda fase o postest hubo un 73.5% que sí lo hizo. Estos datos muestran que la intervención tuvo un efecto positivo sobre la resolución del problema que planteaban en la elaboración de narraciones entre los sujetos de la muestra con la que se trabajó.

| Frec. | | | | |
|---------|----|---------|---------|--------|
| % Fila | | Pretest | Postest | |
| Res. | Aj | 1,00 | 2,00 | Total |
| RESOLUC | | | | |
| No | 0 | 71 | 41 | 112 |
| | | 45,8% | 26,5% | 36.1% |
| | | 3,5 | -3,5 | |
| Si | 1 | 84 | 114 | 198 |
| | | 54,2% | 73,5% | 63.9% |
| | | -3,5 | 3,5 ** | |
| Column | | 155 | 155 | 310 |
| Total | | 50,0% | 50,0% | 100,0% |

Tabla 2.7.2 Resolución del problema en ambas fases.

2.8. Motivaciones en los Personajes

En la categoría de motivaciones no encontramos interacciones significativas en las de segundo orden, es decir, el grado educativo por sí mismo no mostró mayor influencia en el empleo de la motivación en los personajes como elemento de la estructura narrativa en todos los grupos.

En las interacciones de tercer orden se observó una diferencia significativa ($L2 = 9.968$; $p = 0.0410$). En esta interacción hemos encontrado que los de 4° grado son los que menos emplearon la motivación en sus personajes. En la primera fase (Tabla 2.8.1), solamente un 3.7% lo mencionó mientras que los de 5° fueron quienes realizaron el mayor número de relatos en donde sí se plantearon motivaciones (41.4%).

| Frec. | | | | | | | |
|--------|---------|----------|----------|----------|----------|----------|--------|
| % Fila | Adj Res | 4o.grado | 5o.grado | 6o.grado | 7o.grado | 8o.grado | Total |
| MOTIV | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| No | 0 | 26 | 17 | 19 | 29 | 26 | 117 |
| | | 96,3% | 58,6% | 79,2% | 70,7% | 76,5% | 75.5% |
| | | 2,8 ** | -2,3 | ,5 | -,8 | ,2 | |
| Si | 1 | 1 | 12 | 5 | 12 | 8 | 38 |
| | | 3,7% | 41,4% | 20,8% | 29,3% | 23,5% | 24.5% |
| | | -2,8 | 2,3 * | -,5 | ,8 | -,2 | |
| Column | | 27 | 29 | 24 | 41 | 34 | 155 |
| Total | | 17,4% | 18,7% | 15,5% | 26,5% | 21,9% | 100,0% |

Tabla 2.8.1. Motivación por grado escolar en la primera fase.

Sin embargo, estas diferencias se ven matizadas en la segunda fase en donde ya no se observan variaciones significativas en ninguno de los grados y todos los grupos muestran una ejecución mucho más homogénea. (Ver tabla 2.8.2.).

| Frec. | | | | | | | |
|--------|---------|----------|----------|----------|----------|----------|--------|
| % Fila | Res. Aj | 4o.grado | 5o.grado | 6o.grado | 7o.grado | 8o.grado | Total |
| MOTIV | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| No | 0 | 20 | 15 | 16 | 25 | 22 | 98 |
| | | 74,1% | 51,7% | 66,7% | 61,0% | 64,7% | 63.2% |
| | | 1,3 | -1,4 | ,4 | -,3 | ,2 | |
| Si | 1 | 7 | 14 | 8 | 16 | 12 | 57 |
| | | 25,9% | 48,3% | 33,3% | 39,0% | 35,3% | 36.8% |
| | | -1,3 | 1,4 | -,4 | ,3 | -,2 | |
| Column | | 27 | 29 | 24 | 41 | 34 | 155 |
| Total | | 17,4% | 18,7% | 15,5% | 26,5% | 21,9% | 100,0% |

Tabla 2.8.2. Motivaciones por grado en la segunda fase.

2.9. Emociones en los Personajes

En el apartado de las emociones encontramos diferencias estadísticas significativas en las interacciones de esta categoría con la variable grado escolar ($L2 = 16.298$; $p = 0.0026$). Una aproximación más cuidadosa a los datos muestra unos resultados en apariencia contradictorios ya que las variaciones las encontramos en los grupos de menor edad.

En la tabla 2.9.1. puede observarse que el grupo de 4° grado es el que menos emociones señaló en sus personajes (40.7%), siguiéndole en esta tendencia el de 6° (45.8%); sin embargo, el grupo que más emociones describió en sus personajes fue el de 5° grado. Estas diferencias en las puntuaciones del grupo de 5° a favor de una estructura narrativa más completa no es la única y dejaremos para la discusión el análisis de esta situación ya que hubo factores exógenos que explican este resultado a su favor.

| Frec. | | 4o.grado | 5o.grado | 6o.grado | 7o.grado | 8o.grado | Total |
|--------|---------|----------|----------|----------|----------|----------|--------|
| % Fila | Res. Aj | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| EMOCIO | 0 | 32 | 16 | 26 | 30 | 20 | 124 |
| | | 59,3% | 27,6% | 54,2% | 36,6% | 29,4% | 40.0% |
| | | 3,2 | -2,1 | 2,2 | -,7 | -2,0 | |
| Si | 1 | 22 | 42 | 22 | 52 | 48 | 186 |
| | | 40,7% | 72,4% | 45,8% | 63,4% | 70,6% | 60.0% |
| | | -3,2 * | 2,1 * | -2,2 * | ,7 | 2,0 | |
| Column | | 54 | 58 | 48 | 82 | 68 | 310 |
| Total | | 17,4% | 18,7% | 15,5% | 26,5% | 21,9% | 100,0% |

Tabla 2.9.1. Emociones en los personajes por grado escolar.

2.10. Consecuencias

Recordaremos que en esta categoría lo que se buscaba era ver si los sujetos atribuían consecuencias de las acciones de sus personajes dentro del mundo de lo narrado. Los análisis de los tests de asociaciones parciales mostraron que esta categoría tuvo una interacción significativa con el grado en el caso de las interacciones de segundo orden y con el grado y con las fases en las de tercer orden.

Comenzaremos explicando los resultados de las interacciones de

segundo orden. El uso de las consecuencias en cada uno de los grados educativos mostró una asociación significativa ($L2 = 29.555$; $p < 0.05$).

La tabla 2.10.1. muestra la distribución de este rasgo de la narrativa por grado escolar y como puede observarse, los niños de 4° grado son quienes menos consecuencias incluyeron en sus relatos (25.9%), mientras que los de 7° grado son los que más utilizaron esta categoría en sus narrativas (75.6%).

| Frec. | | 4o.grado | 5o.grado | 6o.grado | 7o.grado | 8o.grado | Total |
|--------|---------|----------|----------|----------|----------|----------|--------|
| % Fila | Res. Aj | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| ----- | | | | | | | |
| CONSEC | | | | | | | |
| | 0 | 40 | 27 | 25 | 20 | 29 | 141 |
| No | | 74,1% | 46,6% | 52,1% | 24,4% | 42,6% | 45.5% |
| | | 4,6 | ,2 | 1,0 | -4,5 | -,5 | |
| ----- | | | | | | | |
| | 1 | 14 | 31 | 23 | 62 | 39 | 169 |
| Si | | 25,9% | 53,4% | 47,9% | 75,6% | 57,4% | 54.5% |
| | | -4,6 ** | -,2 | -1,0 | 4,5 ** | ,5 | |
| ----- | | | | | | | |
| Column | | 54 | 58 | 48 | 82 | 68 | 310 |
| Total | | 17,4% | 18,7% | 15,5% | 26,5% | 21,9% | 100,0% |

Tabla 2.10.1. Empleo de consecuencias por grado escolar.

Las interacciones de tercer orden de esta categoría con las variables grado y fase mostraron una variación significativa ($L2 = 12.889$; $p = 0.0118$). Los resultados que presentamos en la tabla 2.10.2. muestran que durante la primera fase el grupo de 4° grado fue el que menos consecuencias señaló en sus relatos (7.4%) y que el grupo de 7° fue el que más las empleó (78%).

| Frec. | | 4o.grado | 5o.grado | 6o.grado | 7o.grado | 8o.grado | Total |
|--------|---------|----------|----------|----------|----------|----------|--------|
| % Fila | Res. Aj | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| ----- | | | | | | | |
| CONSEC | | | | | | | |
| | 0 | 25 | 14 | 13 | 9 | 14 | 75 |
| No | | 92,6% | 48,3% | 54,2% | 22,0% | 41,2% | 48.4% |
| | | 5,1 ** | ,0 | ,6 | -3,9 | -1,0 | |
| ----- | | | | | | | |
| | 1 | 2 | 15 | 11 | 32 | 20 | 80 |
| Si | | 7,4% | 51,7% | 45,8% | 78,0% | 58,8% | 51.6% |
| | | -5,1 | ,0 | -,6 | 3,9 ** | 1,0 | |
| ----- | | | | | | | |
| Column | | 27 | 29 | 24 | 41 | 34 | 155 |
| Total | | 17,4% | 18,7% | 15,5% | 26,5% | 21,9% | 100,0% |

Tabla 2.10.2. Consecuencias por grado escolar en la primera fase

Al comparar estos datos de la primera fase con los datos de la segunda fase se observa (en la tabla 2.10.3.) que desaparece la variación para el grupo de menor edad y se mantiene la variación

en el grupo de 7° (73.2%). Es decir, con la intervención, el grupo de 4° incrementó la cantidad de consecuencias que señalaban en sus relatos, mientras que para los mayores la intervención no tuvo el efecto esperado. Dato que resulta de interés si es interpretado a la luz del desarrollo prospectivo de los alumnos.

| Frec. | | | | | | |
|---------|----------|----------|----------|----------|----------|--------|
| % Fila | 4o.grado | 5o.grado | 6o.grado | 7o.grado | 8o.grado | Total |
| Res. Aj | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| CONSEC | | | | | | |
| 0 | 15 | 13 | 12 | 11 | 15 | 66 |
| No | 55,6% | 44,8% | 50,0% | 26,8% | 44,1% | 42.6% |
| | 1,5 | ,3 | ,8 | -2,4 | ,2 | |
| 1 | 12 | 16 | 12 | 30 | 19 | 89 |
| Si | 44,4% | 55,2% | 50,0% | 73,2% | 55,9% | 57.4% |
| | -1,5 | -,3 | -,8 | * 2,4 | -,2 | |
| Column | 27 | 29 | 24 | 41 | 34 | 155 |
| Total | 17,4% | 18,7% | 15,5% | 26,5% | 21,9% | 100,0% |

Tabla 2.10.3. Consecuencias por grado escolar en la segunda fase.

2.11. Uso del Estilo Directo

Por último abordaremos el análisis del uso del estilo directo, característica que como antes mencionamos, hace referencia a la voz narrativa. Como se podrá consultar en las frecuencias totales solamente un 17% del total de niños empleó el estilo directo. Lo que implica que la gran mayoría de los niños (83%), emplea el estilo indirecto en sus relatos. Los análisis estadísticos mostraron que hubo una variación significativa al interactuar con la variable grado educativo ($L2 = 23.526$; $p = 0.0001$).

Los datos de la tabla 2.12.1. muestran que los que menos usaron diálogos entre sus personajes fueron los grupos de 4° grado (3.7%) y los de 8° grado (7.4%) y los que más emplearon diálogos fueron los grupos de 5° (27.6%) y de 7° (25.6%). Estas diferencias son interesantes y discordantes en relación con lo que cabría esperar. Sin embargo, creemos que este resultado está relacionado con el tipo de relato que los alumnos de cada grupo eligió elaborar. Así mientras que los alumnos de 5° grado trabajó con cuentos, los de 8° lo hicieron con narrativas personales. Además, un dato que dejaremos para la discusión es el hecho de que en 5° grado se contemplaba entre las actividades curriculares la práctica de la redacción, misma que se sigue en 6°, mientras que para 8° ya no se trabaja en ella.

| Frec. | 40.grado 50.grado 60.grado 70.grado 80.grado | | | | | Total |
|-----------|--|-------|-------|-------|--------|--------|
| % Fila | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Res. Aj. | | | | | | |
| ESTILO | | | | | | |
| 0 | 52 | 42 | 38 | 61 | 63 | 256 |
| Indirecto | 96,3% | 72,4% | 79,2% | 74,4% | 92,6% | 82.6% |
| | 2,9 ** | -2,3 | -,7 | -2,3 | 2,5 ** | |
| 1 | 2 | 16 | 10 | 21 | 5 | 54 |
| Directo | 3,7% | 27,6% | 20,8% | 25,6% | 7,4% | 17.4% |
| | -2,9 | * 2,3 | ,7 | * 2,3 | -2,5 | |
| Column | 54 | 58 | 48 | 82 | 68 | 310 |
| Total | 17,4% | 18,7% | 15,5% | 26,5% | 21,9% | 100,0% |

Tabla 2.12.1. Uso del estilo por grado escolar.

Hasta aquí hemos descrito los resultados tal como fueron obtenidos al analizarlos con los instrumentos estadísticos. En el siguiente capítulo, haremos una interpretación de los resultados más importantes relacionándolos con las hipótesis planteadas y con los conceptos teóricos que fundamentaron nuestra aproximación al estudio de la narración.

CAPÍTULO III: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este apartado de nuestro trabajo pasaremos al análisis e interpretación de algunos resultados que con anterioridad hemos presentado en función de las hipótesis y los objetivos que nos planteamos. Para ello haremos referencia a los objetivos generales que guiaron nuestro estudio con el fin de discutir los resultados obtenidos contrastándolos con las hipótesis que antes señalamos.

La hipótesis general de la que partimos afirmaba que la habilidad narrativa de los niños mostraría diferencias en función de la edad o del grado educativo y que un proceso instruccional podría servir como un elemento que impulsara su desarrollo y adquisición por parte de estos niños. En general, los análisis de los datos realizados avalan, hasta cierto punto, las hipótesis de partida, si bien hemos encontrado algunos datos discordantes que será conveniente examinar.

En principio, encontramos evidencia de dos resultados contundentes en el desarrollo de la habilidad narrativa: uno, la influencia de la edad o grado educativo es un aspecto determinante en el desarrollo de la estructura; y el otro, es posible desarrollar esta habilidad por mediación de los adultos. Ambos aspectos necesitan ser tratados por separado y matizarlos a la luz del análisis de factores externos.

Un primer aspecto que podemos destacar en el desarrollo de la habilidad narrativa y se superpone a lo anterior, es la influencia o presencia de la cultura en la estructura narrativa que se adquiere. Esta puede ser vista en dos planos: a un nivel macro, en la producción de los relatos escritos, es decir, en las temáticas seleccionadas por los alumnos; y a un nivel micro, en el efecto que causan los elementos estructurales a través de los procesos instruccionales diseñados.

La cultura hace acto de presencia tanto en los cuentos e

historias que los niños seleccionaron para narrar, como en los componentes que emplearon e interiorizaron en el desarrollo de su habilidad narrativa. Lo social que determina lo cultural, está representada por el papel que juega la instrucción en el desarrollo de dicha habilidad narrativa.

Si, en efecto, los alumnos ya poseían algunos elementos de la estructura narrativa, a partir de la intervención pudimos detectar un incremento en el uso de algunos de sus componentes no en todos y no en todos los alumnos . Lo que pudo determinarse de una fase a otra, en particular, en aquellos aspectos que tanto los alumnos como los instructores consideramos relevantes.

En este sentido, es importante advertir que no todos los resultados que encontramos serán discutidos aquí, solamente nos centraremos en aquellos relacionados con los elementos de la estructura narrativa. En particular, nos centraremos en el tipo de personaje, el uso de los enunciados inicial y final (esto es, la estandarización), el empleo de los contextos situacional y temporal, el desarrollo de la trama que contempla el planteamiento del problema, las acciones dirigidas a la meta y la resolución del problema, las motivaciones y las emociones y las consecuencias. Además, nos referiremos contínuamente al tipo de relato que elaboraron los distintos grupos y dejaremos para el final el uso del estilo directo. Comenzaremos por abordar el tipo de relato, para luego pasar a la discusión de los elementos de la estructura narrativa.

3.1. Tipo de Relato

El primer aspecto que nos interesa destacar es el tipo de relato que elaboraron estos niños ya que eso nos proporcionará un panorama general de su conocimiento sobre las diferentes clases de narraciones que conocían. Como se recordará en un principio encontramos que los niños de esta muestra escribieron más cuentos y fábulas que narrativas personales. Tras la recodificación

encontramos que los de 5° grado (10 años) mostraron mayor inclinación por los cuentos y las fábulas (79.3%) que por las narrativas personales y los de 8° grado (13 años) elaboraron más NP's (44.4%) que cuentos. Es decir, los más pequeños mostraron mayor inclinación por los cuentos que por las narrativas. Como se puede ver en el gráfico 1 los grupos de menor edad tienen los menores porcentajes en NP's y los mayores porcentajes en cuentos y fábulas. Este resultado lo interpretamos como una tendencia (que se acentúa con la edad), a diversificar el tipo de relato que prefieren estos niños. Es decir, creemos que los cuentos y fábulas están más próximos a los niños de menor edad y son las que más recuerdan, de ahí su mayor frecuencia en la elaboración de este tipo de relato; mientras que en el caso de los mayores, estos comienzan a basar sus intereses en las relaciones sociales que establecen entre compañeros del mismo sexo y del sexo contrario con implicaciones emocionales que les afectan directamente. La gráfica 1 muestra cómo las diferencias se van haciendo menores hasta casi llegar a emparejarse.

3.2. Tipo de Personaje.

En el análisis de esta categoría encontramos una situación semejante, aunque en menor grado. De nuevo vemos que son los niños de quinto grado los que emplean más animales (36.2%) como personajes protagonistas de sus historias y los de octavo quienes los emplean menos (11.8%), pero no sólo ese dato es de interés, sino también el hecho de que sean los mayores quienes emplean más a los humanos como protagonistas de sus narraciones (77.9%). Además estos niños mayores amplían sus posibilidades de construir historias más imaginativas y con mayor contenido al tomar como protagonistas a objetos como los robots, los trenes o los coches. En la gráfica 2 puede verse que en general, predomina el uso del personaje humano, aunque en el grupo de 5° grado se nota que hacen un uso muy parecido de seres humanos y animales como personajes principales de sus relatos.

Lo anterior sugiere que los niños menores están más en contacto

con este tipo de narraciones _los cuentos y fábulas_ y demuestra la proximidad que tienen con estos, mientras que las NP's son de menor interés. Justamente lo contrario encontramos en el caso de los mayores.

En la primera fase observamos algunas diferencias significativas entre los grupos marcada por el hecho de que fueron los de 5° los que emplearon más animales como protagonistas y menos humanos en sus narraciones (ver gráfico 3). Estas diferencias desaparecen en la segunda fase: para los de quinto se incrementa el uso de personajes humanos y para todos los grupos las puntuaciones se distribuyen con una tendencia más equitativa de personajes entre los diferentes grados educativos (Gráfico 4). Este hecho se lo podemos atribuir a la intervención, aunque con ciertos matices, ya que los niños elaboraban sus relatos con personajes animales pero con nombres de humanos: "El Oso Jarri", el conejo Humberto", etc. En general todos los animales que emplearon, ya fueran estos perros, gatos, elefantes o palomas, tenían nombres de personas y los nombres que usaban estaban muy próximos a ellos: los nombres de sus compañeros y amigos. Los niños construían sus historias comentando entre sí los temas y las acciones de sus personajes y unos a otros se hacían referencia mutua en sus narraciones. Aunque ya no se hizo un registro y cómputo de tales referencias, este resultado se evidenció en el análisis de los textos.

De aquí en adelante nos referiremos a la estructura narrativa en su conjunto aunque, como es lógico, en momentos distinguiremos algunos de sus componentes para aclarar la diferenciación que hacían estos niños en su empleo.

La adquisición de la estructura narrativa se manifiesta de una manera gradual. Cuando nos aproximamos a su estudio desde un punto de vista ontogenético, vemos cómo estos niños se van apropiando de ella. Por supuesto, en este proceso la escuela juega un papel relevante. De hecho, dentro del curriculum escolar se contempla la enseñanza de la redacción y la composición, esto

último fue comprobado en ambos países: México y España. De tal forma que aquellos grupos que en ese momento tenían práctica de redacción elaboraron mejor sus relatos escritos que el resto de los grupos. Este es el caso de los alumnos de 5° grado a los que continuamente aludimos en la sección de resultados, en el sentido de que podían haber influido factores externos.

No obstante, a pesar de lo anterior pudimos detectar dos momentos o etapas que se definen en función de la edad o grado educativo y de la intervención en diferentes aspectos de la estructura narrativa. Los niños menores toman en cuenta a los personajes, al contexto temporal (indefinido) e implícitamente al contexto situacional (ficticio). Todo ello en una sencilla cláusula:

"Había una vez (contexto temporal) un Oso (personaje animal) que vivía en una linda casita en el bosque (contexto situacional)."

De ahí lo que puede derivar es que el oso conozca a una linda osita y se case con ella, pero sin agregar mayores detalles ni pensar siquiera en una trama por más elemental que parezca. Como por ejemplo en la siguiente narración ¹ de José Cruz un niño de 4° grado:

"Había una vez un gato que se llamaba Juan Manuel estaba muy triste porque estaba muy solo, quería a alguien más y entonces se encontró a una gata llamada Jennifer y se casaron y tuvieron hijos."

Por supuesto Juan Manuel y Jennifer son dos compañeros de clase. En una segunda etapa, toman en cuenta la trama (problema, acciones y resolución) en menor medida, ya que no todos los niños la contemplaban. La acción puede aparecer relacionada con los personajes pero no encaminada a una meta: la resolución del

¹ Los textos fueron transcritos tal como fueron redactados por los niños. Al hacerlo hemos tratado de mantenernos fieles a los originales. Sólo hemos hecho una ligera modificación en aquellos casos en donde era necesario agregar algún elemento para mejorar su comprensión señalándola entre paréntesis.

problema.

Pudimos apreciar cómo a través de la intervención estos elementos incrementan y rápidamente los niños los interiorizan en su estructura narrativa lo que refleja no sólo el empleo de los elementos de la narración, sino también la percepción por parte del niño, de los problemas que observa en su medio ambiente y otras que derivan de las relaciones sociales. Como puede apreciarse en el siguiente relato escrito por Sergio (de 10 años):

"Erase una vez un niño muy bueno, se llamaba Pedro, él hacía todo lo que su mamá le decía y sus compañeros le decían el "angel". Pasó el tiempo y Pedro iba creciendo. Un día se encontró con una muchacha llamada Angélica, ella cuando conoció a Pedro era muy amable y los dos decidieron casarse, pero el papá de la mucha(cha) no que(ría) que se casaran.

Pasaron 5 días sin verse hasta que los dos decidieron fugarse de su casa para que nadie los detuviera ni decidieran su vida pero el papá mandó a matar a Pedro (al) enterarse de esto Angelica le pidió a Pedro que se fuera pero él dijo que se quedaría, cuando llegaron a matar a Pedro Angelica se puso enfrente y recibió dos disparos, había muerto Angelica y Pedro decidió matarse también. Fin."

En el análisis de este texto encontramos el esbozo de una incipiente trama cuya base y origen se encuentra en las relaciones sociales que se establecen entre personas de diferente sexo y en la percepción de un conflicto (el padre no quiere que se casen). Además, la forma de resolver la situación es violenta y dramática, propia de las historias que encontramos en la vida diaria. Vemos que perciben las acciones y los eventos del mundo pero sus habilidades para narrar aún son incompletas. Seguiremos profundizando en esta cuestión en el apartado destinado al desarrollo de la trama.

En una última etapa, vemos cómo adquieren y desarrollan otros elementos aunque no del todo. Las motivaciones y las emociones incrementan notablemente en su uso, pero hay componentes como las consecuencias y las conclusiones que no llegan a incorporarlos a pesar de los esfuerzos en la intervención.

3.3. Uso de los clichés inicial y final (Estandarización)

En el análisis de esta categoría seguimos encontrando en los resultados un perfil que destaca las diferencias en función de la edad, ya que hay ciertos elementos propios del cuento que emplean los niños menores y otros que emplean más los mayores; o bien, elementos que dejan de usar los mayores como es el caso de los clichés al principio o al final de los relatos.

Hemos visto en los resultados que los de quinto son quienes obtuvieron la mayor puntuación en el uso de la estandarización alta (32.8%) y los de octavo los que obtuvieron la mayor puntuación en la estandarización baja (50%), lo que implica que la mitad de estos niños no emplearon algún tipo de cliché (Gráfico 5).

Lo que creemos es que en parte se debió al hecho ya comentado de haber elaborado más NP's y otro tipo de relatos, pero también al hecho de que ya comienzan a usar otro tipo de enunciados al inicio de sus historias producto quizá, de su contacto con otro tipo de literatura. Muchos relatos de los niños de octavo eran de ciencia ficción y por lo tanto, estos relatos ya no son adecuados para comenzarlos con los clásicos clichés.

Por ejemplo, en el siguiente extracto obsérvese cómo inicia su relato este niño (Angel, 12 años):

"Un día en el planeta del futuro, los científicos andaban inventado una máquina, no una máquina común y corriente (sino) una super máquina que protegería a todos los ciudadanos..."

En este relato ya no se emplea el enunciado característico inicial. Tampoco el tema es común: su título es "El Super Robot". Esto lo relacionamos con lo que antes comentamos acerca de la diversidad de temas que se empieza a notar entre los niños mayores. Además, otra característica que destaca es el uso de objetos como protagonistas de los relatos, las máquinas computarizadas.

Respecto de la interacción de esta categoría con la variable intervención vimos que en la primera fase el grupo de 5° es el que más empleó la estandarización alta (31%) siguiéndole en orden descendente los grupos de más edad (ver gráfico 6). También pudimos observar que después de la intervención esta diferencia se mantuvo en la segunda fase en alta para los de quinto grado (34.5%), pero encontramos nuevas diferencias para los grupos de cuarto (11%) y sexto (4.2%), lo que nos indica que después de la intervención los niños de estos dos grados incrementaron el empleo de ambos tipos de clichés. (Ver gráfico 7).

Estos datos pueden ser interpretados en el sentido de que nuestra intervención tuvo un efecto diferencial para los cinco grados con los que se trabajó: los de menor edad desarrollaron el empleo de distintos clichés, así como una mayor diversificación en cuanto al tipo de personaje que emplearon en los relatos que elaboraron.

Debemos tener en cuenta que los componentes estructurales (personajes, contexto temporal definido o indefinido, problema y resolución, etc.) determinan el tipo de relato. Es decir, con el uso de un personaje mágico y una trama que se sitúe en un bosque encantado o en un castillo, etc., ya se estaría hablando de un cuento o fábula. Por lo contrario, con el uso de personajes humanos que se enfrentan a problemas sociales cotidianos el niño comienza a elaborar una narrativa cuya principal característica es su extracción y reflejo de la realidad.

3.4. Uso del Contexto Temporal definido e indefinido.

Como vimos anteriormente en los resultados, encontramos una diferencia entre el uso de los tiempos. En general, todos los grupos se inclinaron por el empleo del tiempo indefinido independientemente del tipo de relato. Esta tendencia se observó en mayor medida entre los grupos de menor edad quienes mostraron un uso casi exclusivo del mismo. Como puede verse en el Gráfico 8 todos los grupos muestran esa tendencia; sin embargo, entre los mayores (los de 13 años) se observa una tendencia más marcada que entre los demás por hacer uso de un contexto temporal definido en sus narrativas. En este último caso, cuando se empleaba el contexto temporal definido se hacía referencia a eventos que se desarrollaban en épocas concretas. Por ejemplo, la Navidad, o bien tendían a ubicar sus relatos en una época futura, eso ocurría en particular en los relatos de ciencia ficción y hubo algunos casos específicos en donde se hacía alusión a una fecha concreta ("esto ocurrió el 12 de diciembre de 1995").

En cuanto a la interacción de esta categoría con la variable intervención, los datos muestran que hubo un decremento del pretest al posttest en cuanto al uso del tiempo definido. Aunque estos datos ocultan los casos particulares, todo apunta hacia una disminución. Sin embargo, como hemos mencionado arriba, los grupos de mayor edad tienden a ampliar sus contextos temporales y a ser más específicos.

La explicación que encontramos con respecto del cambio en el uso del contexto temporal la buscamos en el contenido mismo de los cuentos. En el análisis de los textos que utilizamos como material instruccional se menciona el contexto temporal pero de una manera poco precisa. Como se recordará en el ejemplo que hemos dado del desarrollo de la lección cuando la instructora pregunta en qué tiempo y cuándo se desarrolla la historia, la respuesta esperada y aceptada de los alumnos es: "Hace mucho tiempo" y "En un país lejano ". Durante el proceso instruccional las instructoras mencionaban el contexto temporal un tanto indefinidamente y al hacerlo así, de una manera implícita, los alumnos aprenden esta forma de hacer uso del contexto temporal.

De este modo esta forma de hacer alusión al contexto temporal es la que ellos interiorizan.

Algo similar ocurrió en relación con el contexto situacional en el que no encontramos diferencias significativas, razón por la que esta categoría no se presentó en los resultados. La mayoría de los niños ubicó sus relatos en un contexto situacional ficticio propio de los cuentos y fábulas, dato que no deseamos interpretar como una relación lineal entre los cuentos y el contexto situacional (ya que muchos relatos clasificados como NP's reflejan también un contexto situacional ficticio); sino como una falta de claridad y énfasis en la importancia de su uso.

Algunos niños sí lo hicieron para situar adecuadamente su narración. Por ejemplo, una niña (Ma. Elena, 13 años), comienza una historia tradicional diciendo:

"Era una vez en Los Mochis, Sinaloa, una niña había cumplido 3 años..."

Otro niño inicia un relato clasificado como NP con lo siguiente:

"Una mañana en Paris, una hermosa chica conoció a alguien llamado Julio..." (Rubén 10 años)

El tiempo definido es más frecuente en las anécdotas y el tiempo indefinido en los cuentos y fábulas, lo cual sugiere que más que emplearlo de una manera consciente, lo usan implícitamente. El uso del cliché da por hecho una contextualización indefinida del tiempo en el relato.

La gran mayoría de los niños no hizo uso del contexto temporal ni del contexto situacional de una manera explícita debido a las razones que antes mencionamos: el uso del cliché inicial "Había una vez..." enmascara la situación y al contexto temporal a la vez.

Sin embargo, en el siguiente relato (Dulce Patricia, 11 años), encontramos una mezcla de contexto situacional ficticio y contexto temporal definido:

"Era una vez un niño que fue encantado en un castillo enorme. Eso pasó el día 7 de febrero de 1824 a las 22 horas..."

El extracto de relato anterior logra un marcado contraste entre el inicio de un cuento de hadas y la precisión de un relato de misterio.

Por último, sólo señalaremos que en el uso de los contextos temporales las comparaciones entre fases no mostraron diferencias significativas por lo que no podemos afirmar que nuestra intervención haya influido en la incorporación de este elemento en el repertorio de elaboración de relatos de estos niños. (Ver Gráfico 9).

3.5. Desarrollo de la Trama

En este apartado presentamos los resultados de tres categorías que convergen en el tema central: la trama. Éstas son el planteamiento del problema, el desarrollo de las acciones y la resolución del problema. Elementos fundamentales que como vimos, son los que llegan a constituir al relato como tal. Estas tres subcategorías que definen a la trama, se convirtieron en el propósito central de nuestra intervención.

Si atendemos a los siguientes gráficos que agrupan los resultados de las tres categorías, se podrá observar que en todos los grupos se nota una clara tendencia evolutiva en el sentido de que con la edad los niños fueron haciendo más definido el uso de la trama, es decir, del planteamiento del problema, del desarrollo de las acciones y de la resolución final (Gráfico 10). En este caso, se puede afirmar que con la edad y con la escolarización se va desarrollando una concepción más firme de la trama, elemento central de la estructura narrativa. Este resultado lo

vinculamos con una de las hipótesis de nuestro trabajo, la que destaca la afirmación de que algunos elementos de la estructura se interiorizan más pronto que otros en el desarrollo evolutivo. En esta misma sección hemos presentado ejemplos de cómo los niños menores enfrentan la elaboración de sus relatos con un esbozo de trama y cómo a medida que crecen incorporan nuevos elementos de tal forma que van generando textos mucho más completos. Esto lo pudimos apreciar al hacer una primera aproximación a la elaboración de textos por parte de los niños.

De la misma forma, observamos en relación con la intervención diseñada que de la primera a la segunda fase hubo un cambio notable en todos los grupos de sujetos que constituía la muestra, lo que implica que los procesos instruccionales tuvieron más influencia en estos aspectos y por consiguiente hubo una mayor adquisición de estos elementos por parte de estos niños y los expresaron en la segunda fase. El gráfico 11 muestra este cambio del pretest al postest destacando que en las tres categorías los niños incrementaron su empleo, lo que sugiere que la intervención en el aspecto global de desarrollo de la trama tuvo el efecto esperado.

3.5.1. Planteamiento del Problema

Si hacemos un análisis específico por categoría, en el caso del problema recordaremos que los resultados mostraron una diferencia significativa entre la primera y la segunda fase, con lo que se demostró un cambio importante entre todos los sujetos de la muestra. Las interacciones de tercer orden de esta categoría con las variables grado e intervención no fue significativa. Pero si a pesar de ello analizamos esos datos observaremos un incremento notable entre los grupos de menor edad y también observaremos cómo entre los de mayor edad no hay cambio alguno y se mantienen parecidas las puntuaciones entre una fase y otra.

Las elaboraciones de los niños en la primera fase fueron bastante elementales, como en los casos que hemos señalado antes, pero se

pudo apreciar que después de la intervención eran más largas y con más detalles: planteaban problema, señalaban acciones en sus personajes y resolvían la situación. Lo que en parte se lo atribuimos a la intervención, como se puede apreciar en el siguiente ejemplo (Eliseo, 9 años), que aunque con errores de ortografía y sin puntuaciones, plantea una situación ilustrativa:

"Era una ve(z) un vosque muy bonito pero una bruja muy mala queria destruir el vosque pero no pudo asi que lo encanto pero el señor zorro y la señora conejo fueron al castillo de la bruja y les dijo yo no puedo, por que Miren el bosque es muy bonito Cual es el problema y la señora conejo le dijo no podemos entrar a nuestras casas por que no consiguen otra porque ay esta mi hijo Pero habia un señor muy sabio y (le) llamaban el gran sabio y les dijo que al norte avia alguien que se llamaba Cornelius y era muy sabio, les dijo el gran sabio y fueron corriendo al norte. Pero corrieron muchas aventuras atravesaron el mar el desierto una selva y llegaron al final Era un castillo muy bonito y entraron al final Cornelius era el rey y les ayudo les dijo cornelius fueron en un dragón blanco y llegaron al vosque y todos los animales estaban impasientes y salvo al vosque y la bruja fue su sirbiente." FIN.

Este relato corresponde a los que elaboraron los niños de 9 años en la segunda fase, después de la intervención y de la práctica de elaboración de relatos en compañía de los pares más avanzados. En este caso se aprecia un texto mucho más completo que incluye una trama con problema (el bosque encantado), acciones dirigidas a una meta (van al norte en busca de ayuda) y solución del problema (regresan con Cornelius, el gran sabio para salvar al bosque y vencer a la bruja).

Decimos que en parte se lo atribuimos a la intervención porque otra parte se lo debemos de conceder a la cultura misma, a la escolarización, al contacto con los compañeros y también a las condiciones que creamos durante nuestra permanencia en la escuela donde se realizó este trabajo.

Estos efectos los encontramos notablemente entre los niños menores y se los podemos atribuir a la intervención. Más no sería el caso de los mayores quienes no mostraron grandes cambios de un fase a otra. En el gráfico 12 podemos ver una clara tendencia evolutiva en la primera fase de la intervención y el efecto al que antes aludimos después de la intervención, lo que podemos interpretar desde el concepto de ZDP de Vygotski en el sentido de que la instrucción fue más efectiva para los niños de 4°, 5° y 6°, pero no para los de 7° y 8°, para quienes estos elementos ya estaban claramente interiorizados y no influyeron en algún sentido en su habilidad para plantear problemas en sus narraciones.

3.5.2. Desarrollo de las Acciones

Una tendencia semejante encontramos en el caso de las acciones. Como se recordará, en los resultados se demostró que en esta categoría sí encontramos diferencias significativas en las interacciones de segundo y tercer orden: con el grado escolar y con la intervención en sus dos fases.

En el primer caso, en relación al grado escolar, encontramos que las variaciones más importantes se dieron entre los más pequeños. Los de 4°, 5° y 6° grados (9, 10 y 11 años) fueron quienes menos desarrollaron acciones encaminadas a la meta, mientras que los mayores fueron los que más lo hicieron (datos que aparecen en la tabla 2.6.1). En el análisis de la interacción de tercer orden, de esta categoría con las variables grado escolar y fases del estudio, encontramos nuevamente que, para la primera fase, los más pequeños son los que menos desarrollan acciones mientras que los grupos de 7° y 8° (12 y 13 años), son quienes lo hacen en mayor medida. Esta tendencia cambia para la siguiente fase, después de la intervención, en la que se observan incrementos notables para los grupos de menor edad, mientras que para los grupos de mayor edad en esta segunda fase, casi no hay cambios en su ejecución.

El siguiente gráfico (G. 13) ilustra claramente esta tendencia. En él podemos observar que durante la fase 1 la línea muestra una clara tendencia evolutiva, mientras que para la segunda fase la línea es bastante pareja; es decir, que los menores alcanzan el grado de desarrollo de sus compañeros mayores en lo referente a esta categoría. De nuevo haremos referencia a la posibilidad de leer estos datos desde el concepto vygotskiano de ZDP y calibrar la influencia de la instrucción en el desarrollo. Aquí cabría recordar que como dice Vygotski: para que la instrucción sea efectiva, ésta tiene que ir por delante del desarrollo. Los procesos instruccionales diseñados fueron efectivos con aquellos niños que así lo requerían pero no con aquellos a quienes lo que se les planteaba no era relevante, es decir, desde antes de nuestra intervención los niños mayores ya hacían uso de este componente estructural de la narrativa y nuestra intervención con ellos no constituyó una experiencia significativa.

3.5.3. Resolución del Problema

Acerca de esta categoría en los resultados encontramos un patrón semejante a las dos categorías anteriormente comentadas. Los más pequeños fueron quienes menos resolvieron el problema u obstáculo que planteaban en sus relatos, mientras que los mayores fueron quienes más plantearon la resolución. También observamos que de una fase a otra hubo un incremento para todos los grupos aunque este cambio fue menor entre los mayores.

El gráfico 14 muestra una curva interesante en cuanto a la ejecución de estos niños entre una fase y otra. En este caso particular, aunque las interacciones de tercer orden no fueron significativas, sí son ilustrativas del mismo efecto antes detectado en las dos categorías abordadas: problema y acciones.

Como puede observarse, este elemento de la trama _la resolución del problema_ no fue muy empleado por los niños menores a juzgar por la poca frecuencia en su ejecución durante la primera fase. Pero a partir de la intervención se observa un incremento que es

especialmente notorio en los grados 4° y 5° y menos notorio para los demás grupos.

En esta categoría, en particular, no se observa una clara tendencia evolutiva. Sin embargo, los cambios de un nivel inferior a un nivel superior hablan en favor de la intervención ya que después de ésta, las narrativas fueron mucho más completas en lo que concierne a la trama en su totalidad.

Después de la intervención, los alumnos de estos grupos plantearon problemas a sus personajes, desarrollaron más acciones y resolvieron mejor el problema en sus relatos. En resumen, después de la intervención interiorizaron la trama o acción complicante que para nosotros constituía el componente central de la estructura narrativa.

También aquí podemos interpretar estos datos a la luz del concepto de ZDP ya que sobre la base de los resultados se infiere que los procesos instruccionales diseñados ocurrieron para los niños pequeños en la zona de desarrollo prospectivo; mientras que para los mayores estos procesos ocurrían en la zona de desarrollo actual. Para estos últimos, los procesos a los que aludimos resultaron demasiado sencillos en algunos aspectos, pero no en todos, como se podrá observar comparando con los resultados de los otros elementos que componen nuestra propuesta de la estructura narrativa.

El siguiente es un ejemplo de un niño (Rubén, 10 años), en el que se puede observar claramente cómo separa las distintas partes en que divide la Trama (problema, complicación y resolución). El relato es considerablemente más largo que todos los anteriores.

"Cuenta la historia que un mago llamado Merlin hechiso un libro vasio es desir sin escritura y si tú soñabas algo bonito y querias haserlo realidad tenias que escribirlo hai y el libro lo consedia, pero si era malo tambien, pero tenia que estar en manos de el rey

"en ese entonces se llamaba Saul el tenia el libro y el descubrio que cuando pedias ese deseo escrito se borraba del libro y el se preguntaba como llenar el libro pero la bos de merlin le dijo si tu pidieras un deseo de poder llenar el libro nadie podra venserte, pero el echiso se borrara y todos los deseos se acabarian y el rey le propuso borrar el echiso solo si tu apareieras ¡pero como? si me ves sabrias quien en realidad soy.

"poco despues el rey escribio el deseo de ser el rey del mundo y todo fue como el dijo, pero despues como en todas las historias el villano tomo el libro y el escribio ser mas fuerte que saul, el mago merlin lo escucho y el echiso se acabo porque en la ultima pagina decia "el que peleare o usare para mal el libro el echiso se romperá" y asi fue todos los deseos se acabaron y merlin se esfumo para encontrar otro pueblo que callera en el engaño. y asi fue la historia de el mago merlin y el libro mag(ic)o."

En este relato vemos que el niño muestra un buen dominio de la estructura narrativa después de la intervención. Plantea el problema (El rey quiere ser el amo del mundo), señala acciones (se entabla una discusión entre el rey y el mago que se lo quiere impedir), y resuelve la situación de una manera mágica (el mago se lo impide ya que en el libro decía que si se usaba el libro para mal, se rompería el encanto). De esta forma fuimos encontrando que los niños sobre todo los menores ya tomaban en consideración los elementos que habían detectado en el análisis de los cuentos que les expusimos.

3.6. Motivaciones y Emociones

Acerca del empleo de esta categoría no encontramos interacciones significativas en las relaciones de segundo orden, en relación con la edad y con la variable intervención por separado, pero sí cuando analizamos que de una fase a otra hubo un incremento que fue significativo para algunos grupos. El gráfico 15 muestra que en el grupo de cuarto sólo un 3.7% señaló motivaciones en sus

personajes en la primera fase, pero que en la siguiente, un 25% de los relatos ya incluían a las motivaciones como un elemento importante. Si bien los incrementos son menores entre los demás grupos, son interesantes pues sugieren la importancia de la intervención. Sin embargo, como puede observarse, este componente no es muy empleado en la mayoría de la muestra ya que ninguno de los grupos alcanzó por lo menos el 50%

Como se recordará para Propp (1929) las motivaciones son elementos muy importantes del cuento y las concibe como los móviles o los fines de los personajes que les llevan a realizar tal o cual acción; sin embargo, señala que son los elementos más inestables y menos precisos. "Las acciones de los personajes en el cuento son en la mayor parte de los casos motivadas por el desarrollo mismo de la intriga..." (Propp, 1929, p. 85). De ahí que este elemento sea uno de los más difíciles de determinar entre los componentes de los relatos. Como mencionamos antes sólo se consideraba si la motivación se explicitaba de alguna manera como en el caso que exponemos a continuación.

El siguiente es un ejemplo de un relato clásico (Fernando G. 10 años), que narra el cuento de un dragón que rapta a una princesa y el Rey promete la mano de su hija al que la rescate. En éste vemos el empleo de la motivación en el personaje, pero sobre todo se puede apreciar el dominio de la trama.

"Era una vez un dragón que raptó a la princesa y el rey promete a cualquier príncipe que la fuera a rescatar le iba a dar la mano de su hija y todos los príncipes regresaban asustados asta que un día llegó un príncipe que se ofreció a ir por la princesa y se fue y luego llegó al castillo de el dragón y busco a la princesa asta que la encontro enserrada y ahí estaba el dragón dormido y la llave estaba en su arete y el príncipe fue por la llave y se la saco de el arete y abrió la reja y saco a la princesa y el dragón despertó y el príncipe saco su espada y su escudo y el dragón saco lumbre y el príncipe uso su escudo y se le regreso la lumbre y el dragón se quemó y el príncipe le

enterro su espada al dragon y el prinsipe regreso al castillo de el rey y la prinsesa y el prinsipe se casaron y vivieron felizes para siempre y tubieron hijos."

El anterior es un ejemplo de relato del tipo de los cuentos clásicos con príncipes y princesas y dragón de por medio con la motivación por parte del príncipe implícita en la trama: ir a rescatar a la princesa, vencer al dragón y casarse con ella. En este relato se puede apreciar que el autor plantea el problema y se extiende en las acciones de su personaje hasta que finalmente resuelve la situación salvando a la princesa. Propp (1929) señala que este es el tipo de los cuentos clásicos de la literatura infantil.

En el empleo de las emociones se nos presenta un panorama muy distinto ya que aquí en todos los grupos se observa un empleo que supera al 50% excepto en el caso de los de cuarto grado que sólo alcanza un 40%. En el gráfico 16 se puede notar que la atribución de emociones a los personajes fue uno de los elementos que más frecuentemente apareció en los relatos. Las emociones aparecían tanto en los cuentos como en las NP's y las niñas son quienes más atribuyen emociones a sus personajes, como se podrá observar en el siguiente relato (Priscila L. 10 años, 5° grado):

"Era una vez una niña que se enamoro de un joven que le llevaba como 3 o 4 años de edad. El era muy famoso por donde ella vivia. Ella lo veia por su ventana con su guitarra y todos salian a verlo tocar. Todas las muchachas y las niñas estaban enamoradas de él.

Un dia la niña salio a verlo, se acercó y le dijo: Hola, eres nueva por aqui? No, le dijo ella, vivo aqui.

Yo diario te veo tocar la guitarra, tocas muy bien.

El le dijo: gracias y estuvieron hablando y se conocieron y fueron amigos, salian juntos se hicieron novios, pasaron unos años se casaron y fueron felices."

Este es un relato de tipo anecdótico en el que se presenta una situación de tipo real y ubicada en un tiempo indefinido, sin problema ni resolución, pero sí con acciones, con diálogos y sobre todo con emociones. Muchos de los relatos expresan los sentimientos y los afectos de los niños. A través de los relatos encontramos que expresaban sus estados de ánimo.

Pero también podemos notar otros aspectos de interés. Los que más atribuyeron emociones fueron los de quinto grado que también son quienes más cuentos y fábulas realizaron y más animales emplearon como personajes. En segundo lugar se observa a los de octavo que son quienes realizaron más NP's por lo que deducimos que este elemento es empleado en ambos tipos de relatos y con todo tipo de personajes. Se recordará que en la revisión de estudios sobre el desarrollo de la narrativa se mencionó que esta característica es una que aprenden rápidamente los niños: hacer referencia a estados internos de los personajes (Harkins, y cols. 1994). Esto también lo relacionamos con una de las hipótesis del estudio que señala que algunos elementos se interiorizan más pronto en el desarrollo infantil que otros. Así que creemos que las emociones es uno de los elementos que más pronto interiorizan los niños a diferencia de las motivaciones que tardan más en dominarla por la estrecha vinculación que guarda con la trama.

3.7. Empleo de Consecuencias

En el uso de este componente, señalar consecuencias a las acciones dentro del mundo de lo narrado, los resultados mostraron que los de cuarto grado fueron quienes menos señalaron consecuencias en sus relatos (25.9%), mientras que los de 7° grado son los que lo hicieron en mayor medida (75%). Sin embargo, tal como puede apreciarse en la gráfica 17 los resultados para los otros grupos son dispares ya que las puntuaciones se ubican alrededor del 50%. Este es tal vez, uno de los componentes de la estructura narrativa más sutiles pues no es percibido claramente por la mayoría de los niños. Presentamos un ejemplo del empleo de las consecuencias en el siguiente relato (Aldo Martinez 13

años):

La Casa del Tiempo.

"Una vez en una oscura noche en una casa muy vieja se veía tétrica. Unos amigos y yo intentamos entrar nos costo mucho trabajo pero despues de varias horas pudimos entrar. todos sabiamos que se oian y se veian cosas extrañas pero nadie desia nada al respecto despues de mucho tiempo a nosotros nos gusto el lugar en eso oimos ruido todos volteamos asia la ventana y solo era el viento despues de esto intentamos salir pero salimos y todo parecia que estuviera congelado y esperamos entonces vimos como se abria una puerta parecia ser del tiempo entramos y pudimos salir de hay pero habia pasado mucho tiempo y lo tratamos de explicar pero era imposible regresamos a la casa por la puerta ya era de mañana y pudimos salir y desde entonces, ya nunca nadie de nosotros volvio a entrar."

Este relato es una NP que genera una atmósfera de misterio y con un tema bastante original que agrega una consecuencia de lo realizado por el grupo de personajes en el cual se incluye el mismo autor como protagonista, narrándolo de una manera directa.

3.8. Uso del Estilo Directo.

Como señalamos antes, esta categoría hace referencia al uso de la voz del narrador. El estilo directo muestra la capacidad del narrador para descentrarse, en tanto que el estilo indirecto es una evidencia de que el narrador además de poder descentrarse, tiene la capacidad para recoger la voz del "otro" a través de su propia voz. El estilo indirecto es pues una muestra de un dominio superior de las habilidades narrativas y en este caso, como muestran los resultados, los niños de esta muestra aparentemente evidencian una mayor habilidad narrativa pues en su gran mayoría emplearon el estilo indirecto (ver gráfico 18).

Como puede apreciarse en el gráfico, el empleo del estilo directo

fue menor en todos los grupos. Es decir, en sus relatos casi no empleaban diálogos entre sus personajes; sin embargo, tampoco observamos que dieran muestras de una habilidad mayor para hacer uso del discurso referido.

Encontramos que hubo muy poco empleo del estilo directo (definido por el empleo de diálogos, con uso de comillas, puntuaciones y signos), por parte de estos niños. Paradójicamente, encontramos que los grupos en donde menos se emplearon los diálogos ocurrió en los extremos: el de menor edad y el de mayor edad. Lo anterior creemos que fue debido al tipo de relato que elaboraron. En el caso de los mayores elaboraron sus NP's redactando en tercera persona y tomando cierta distancia de los eventos; por ejemplo, en el siguiente extracto:

"un dia ella se encontró con un muchacho (Jesús) el le dijo que no podía agarrar las piedras del arroyo porque eran mágicas..."

En el caso de los menores cuando contaban sus cuentos y fábulas lo hacían de una forma semejante:

"La mama coneja le dijo a su hijito que tenia que ir a la escuela porque sino de que iba a vivir..."

En ambos casos, los relatos se prestan para el uso de diálogos y no los emplean lo que atribuimos a la falta de práctica en los aspectos de redacción y estilo. Sin embargo, algunos tenían una clara idea de lo que es un relato con diálogos como se puede apreciar en el siguiente ejemplo de una niña (Nélida Gatica, 11 años):

"El Conejo Orroroso"

"En un bosque muy bonito habia un conejo que era muy feo. El pobre conejo no queria salir a jugar con los demas animales porque pensaban que se iban a burlar o a reir de el. Una tarde, el conejo no tenia ya comida y decidio salir a buscar

zanahorias en su huerta, el conejo se iba escondiendo arbol tras arbol para que nadie lo viera pero el conejo se descuido y la zorra lo vio. La zorra fue a contarle a sus amigos y los animalitos pensaron qué cosa podían hacer. Hicieron una junta y EL SEÑOR ZORRO decidio esto.

dijo Compañeros e decidido ir al pueblo y traer un bonito regalo, se lo ganara el que ayude al bosque con cualquier detalle.

Esto llego a oidos del conejo y decidio salir a pero como no es muy tontose puso una mascara de hojas en la cara. fue a reunirse con los demas nadie le hizo burla como el esperaba, pero llego el tigre y el si le dijo algo.

- ja, ja, ja, pero que conejo tan mas feo.
El conejo se sintio muy mal.

El zorro al fin llego del pueblo con una bonita medalla de plata. El conejo se volvio a meter a su casa por la ofensa que le hizo el tigre malvado.

Un dia el bosque estaba se incendiaba porque unos pescadores dejaron una fogata prendida y no la apagaron, el conejo olfateaba algo muy feo y penso que olia a quemado, con su pura naricita fue hacia el lugar y vio que habia fuego en el bsque y llamo a su familia para que lo ayudaran fueron a traer cubetas y por fin apagaron el fuego.

El zorro se sintio muy orgullosos de el y le dieron la medalla. El tigre le pidio disculpas y fueron amigos.

El conejo aprendio algo: que no importa ser feo porque aun asi te pueden querer."

Este es un relato con una trama bastante bien elaborada, el problema del conejo, las acciones y la forma de resolverlo, destaca el contexto situacional, el contexto temporal es

ficticio, emplea el estilo indirecto y agrega una conclusión fuera del mundo del mundo de lo narrado y dentro del mundo de lo comentado, una vez terminado su relato. Acerca del uso de los signos y puntuaciones es interesante notar en dónde sitúa los guiones esta niña. Lo que ejemplifica la falta de práctica en el empleo de estos recursos

Sobre el significado de los relatos que elaboraron los niños observamos que una gran cantidad de ellos expresaban sus necesidades de afecto, sus sorpresas ante los hechos de la vida y aunque no formaba parte de los propósitos de este trabajo abordar las cuestiones de los significados emotivos (ya que eso implicaba un trabajo diferente), lo pudimos detectar en muchos casos. Una niña por ejemplo, se quejaba de la atención diferencial y solícita que prestaba el profesor a las alumnas o este otro que es un ejemplo de cómo los eventos de la vida real les afectan a estos niños y aprovechan la actividad narrativa para expresar sus emociones personales y por lo mismo lo transcribimos aquí:

"Mi Familia"

"Mi familia es muy unida hay veces que se enojan entre hermanas pero mis abuelitos ablan con ellos y lla se en contentan porque no les gustan que se peleen y mucho menos en la casa de mi mamá se llama Juana y ella, una vez se peleó con su hermana la mayor y asta orita no se ablan nada mas se saludan pero hasta ay no se dirijen ni media palabra mi mama también esta triste porque mi papá se murio el otro año y tambien mi hermana y yo estamos tristes y como acaban de ser sus 15 años pues no nos las pasamos tan tristes.

yo hay beses que digo cuando estoy sola ay diocito porque te llevaste a mi papá si eramos tan felises con el, no te lo uvieras llevado tan pronto apenas que nosotros empesamos a bibir la vida. bueno eso es lo que yo pienso mi hermana quien sabe bueno esto se a cabado. gracias por leer esto gracias otra bes"

Atte: Tania y mi familia.

En el caso de Tania su relato lo consideramos como una narrativa personal, no incluye trama alguna, no es necesario, toda su corta vida es un drama. Además, es uno de los pocos relatos que incluía una conclusión ("bueno, eso es lo que yo pienso...").

Un aspecto que nos llamó poderosamente la atención de los relatos de estos niños fue el contenido de violencia que abordaban. Muchos de estos trataban acerca de asesinatos, violaciones, muetes y otras acciones violentas. Como en el siguiente extracto de una niña (Karina, 13 años):

"Esta era una vez una señora que tenia un hija muy bonita Pero ella se caso con un señor muy amargado y ese señor le pegaba mucho a la hija de la señora (cuando) la señora se iba a trabajar y cuando llegaba encontraba a su hija muy golpeada pero el señor le dijo a la niña que si le llegaba a decir a su esposa que le pegaba que la iba a biolar."

Incluso en las relaciones que se daban entre animales encontramos dichas acciones violentas como si trasladaran el mundo violento de los humanos al mundo animal y enfrentaban a los animales por el poder o por los favores de una hembra.

Creemos necesario llamar la atención al respecto ya que si bien en la vida real encontramos una gran cantidad de ejemplos de este tipo y son difundidos por distintos medios (p. e. a través de la televisión), hay que tomar en consideración que los niños como generaciones futuras serán quienes condenen o acepten con naturalidad este tipo de acciones.

4. CONCLUSIONES Y COMENTARIOS

Por último, abordaremos algunas cuestiones generales sobre las relaciones entre la estructura narrativa y los procesos instruccionales que diseñamos, que como ya hemos señalado, éstos

estaban pensados para impulsar el nivel de desarrollo previo a la intervención.

Para empezar insistiremos en la importancia de desarrollar la habilidad narrativa en los individuos desde pequeños. Recordemos que ésta refleja un modo de funcionamiento cognitivo y que ha sido concebido y propuesto como principio organizador de la experiencia (Bruner, 1991). De tal forma, que su impulso puede ser de gran utilidad en la elaboración de nuevos significados.

A través de esta investigación hemos podido comprobar dos suposiciones: 1) que la habilidad narrativa se constituye gradualmente en el individuo, lo que pudimos observar y estudiar en las diferentes edades y grados escolares, y 2) en su adquisición y desarrollo juegan un papel fundamental los adultos, la institución escolar, en una palabra, la cultura.

Una conclusión a la que hemos llegado aquí es que el acceso a la estructura narrativa implica para los niños, acceder al mundo de la cultura. En este sentido, la adquisición de la habilidad narrativa necesariamente está mediada por la intervención de los adultos.

Si esto es así, si la adquisición de la estructura narrativa está influida por el conocimiento del mundo que posee quien lo adquiere, entonces, se requiere distinguir conceptualmente las cosas, los eventos que se van a encontrar en el mismo. Por lo que algún agente externo (el adulto), debe ayudar a distinguir las cosas señalándolas, nombrándolas, generalizándolas, categorizándolas y formando nuevas categorías supraordinadas o subordinadas. Ciertamente, estamos de acuerdo en que se requiere de una cierta maduración, pero también del conocimiento del mundo, así como de la interacción con los adultos y la experiencia que nos proporciona el contexto.

Es evidente que en el desarrollo de esta habilidad, como en el de cualquier otra, se halla implicada la instrucción, la

educación. Los procesos instruccionales están pensados para impulsar el aprendizaje y la adquisición de nuevas formas de comportamiento y de funciones mentales superiores.

Vygotski (1979) sostenía que en el desarrollo psicológico podemos encontrar dos niveles evolutivos: un nivel de desarrollo real y otro potencial. La distancia entre uno y otro es lo que para él, constituye la Zona de Desarrollo Próximo. Vygotski hace énfasis en el aspecto maduracional y en el papel de la instrucción en el contexto escolar.

La colaboración con los adultos o con los compañeros más capacitados en la ZDP conduce a un desarrollo que es apropiado o "correcto" desde un punto de vista cultural. Esto es fácil de evidenciar en las relaciones pedagógicas que se establecen cara a cara. Sin embargo, los procesos instruccionales de grupo no siempre conducen al desarrollo de prácticas más avanzadas. Se ha reportado evidencia de que dependiendo de las circunstancias, es decir, de la naturaleza de las interacciones sociales que mantiene el niño, se les puede conducir o bien a un buen desarrollo o bien a una regresión del pensamiento (Tudge, 1990).

En nuestro caso hemos trabajado con grupos completos de niños con los que pretendíamos desarrollar procesos de aprendizaje grupal sobre la estructura narrativa. En estos contextos, como todos sabemos, existen procesos cognitivos sociales como la atención conjunta, la memoria colectiva, etc. Pero también sabemos que la atención se dispersa, que las formas de participación se expanden, que es difícil el control del grupo y que el aprendizaje puede ocurrir de una manera heterogénea, desigual. No obstante las dificultades señaladas, a nosotros nos interesaba centrarnos en las condiciones normales del aula para explorar y demostrarnos la posibilidad de desarrollar las habilidades narrativas en grupos completos. En este sentido, creemos haber logrado nuestro propósito de estudiar y desarrollar algunas habilidades propias de la narración escrita en estos niños a través de las actividades diseñadas.

Hemos encontrado que la metodología empleada ofrece muchas posibilidades de ser implementada en el lapso destinado diariamente a clases por los profesores, trabajando sobre las habilidades narrativas un mínimo de tiempo. Creemos que la estructura narrativa que poseían estos niños era bastante incompleta, pero que bastó con practicar el uso de los componentes, en particular, aquellos más estrechamente relacionados con la trama, para que se ampliaran sus nociones acerca de la estructura narrativa.

Creemos que se podría desarrollar aún más con el empleo de otros recursos lingüísticos como por ejemplo, las metáforas, las analogías, las hipérboles, etc., para que las incorporen en su repertorio de componentes gramaticales de la narración. Pero un trabajo de este tipo requeriría de mayores recursos humanos, materiales y temporales de los que dispusimos en ese momento.

El papel de la interacción como factor decisivo es un aspecto crucial que debemos enfatizar. En los ambientes escolares continuamente se hace referencia a la necesidad de crear una atmósfera propicia para el aprendizaje y esto lo hemos podido constatar con nuestra experiencia.

En el plano de la interacción entre maestras y alumnos se generan marcos de conocimientos, se definen situaciones, se trabaja en la ZDP, se negocian significados, los niños aprenden a trabajar en grupo, a leer y escribir para los demás, a descubrir los secretos que encierran los cuentos, a interpretar el sentido de las historias. Estas características definen las interacciones constructivas que pueden generarse en torno al desarrollo de la habilidad narrativa y pueden llegar a adoptar un marcado carácter lúdico.

Es importante enfatizar la necesidad de fomentar el diálogo como instrumento mediador que permite intercambiar puntos de vista, cuestionar y no sólo aceptar pasivamente lo que los adultos transmiten a los niños. Puesto que en los procesos

instruccionales no sólo se generan conocimientos neutrales y libres de prejuicios, sino formas de concebir la realidad, formas de interpretarla, de encubriarla, así como juicios morales, éticos, filosóficos e ideológicos.

En otro nivel de análisis señalaremos que en nuestra intervención las actividades lectoescritoras fueron fomentadas en gran medida por la presencia de los investigadores en la escuela. Los niños se relacionaron fácilmente con las instructoras por su calidad humana, el trato que establecieron y las condiciones de trabajo que proporcionaron. Nuestra presencia era indicativa de un tiempo "extra" que los niños dedicaban a leer y a escribir con los materiales que les proporcionamos. Nunca se les forzó a hacerlo. Todos aceptaron con gusto la invitación que les hicimos a participar en el programa. Siempre nos mostramos interesados en lo que escribían y ellos se acercaban con frecuencia a mostrar lo que hacían para escuchar si lo iban haciendo bien. Nosotros aceptamos sus elecciones y omitimos señalar sus errores de puntuación, de ortografía, etc., lo único que nos interesaba era la idea que querían comunicar. Sin embargo, se les prestaba ayuda si lo requerían en cuanto al desarrollo de sus ideas. Pensamos que de alguna manera, la actividad lectoescritora se incrementó notablemente durante nuestra intervención, pero también creemos que una vez terminada la investigación las cosas volvieron a la normalidad en las aulas y en la escuela. Lo que sugiere que desafortunadamente, en el curriculum escolar se presta muy poca atención a las actividades de este tipo.

En nuestro trabajo hemos analizado la producción de textos escritos de estos niños bajo la óptica de una doble perspectiva: por un lado, con la idea de un modelo adulto y letrado de lo que es una narración (su estructura, su composición, la combinación de elementos, etc); y por otro lado, hemos procedido de una manera más abierta, con cierta libertad para que los pequeños autores nos enseñaran con sus textos qué es lo que ellos entienden por contar un cuento o narrar una historia y cómo se expresa esa habilidad a lo largo del desarrollo infantil.

La experiencia nos ha demostrado que hay una estrecha vinculación entre lo oral y lo escrito. En efecto, hemos podido comprobar que el lenguaje oral se refleja en la producción escrita. Por ejemplo, en el uso de términos como "entonces" o "pues" que se utilizan con mucha frecuencia en el lenguaje oral y cuyo empleo por escrito no siempre es acertado. Los niños lo empleaban de una manera no consciente, de ahí el fallo en aplicarlo a las situaciones y contextos _en la modalidad escrita_ correctamente. Es decir, en el paso de lo oral a lo escrito se apoyan aún en recursos que provienen de la prosodia.

En el contexto escolar, la adquisición de la estructura narrativa está mediada por los modelos escritos, a los que están expuestos desde muy temprana edad los niños, que leen y/o escuchan de la boca de sus padres y abuelos. De ahí que la prosa oral se refleje en la producción textual escrita; es decir, que la escriban del mismo modo como la escuchan. Tal como señalan autores como Tannen (1984) y Gumperz, Kaltman y O'Connor (1984), el lenguaje escrito en su adquisición se basa en claves prosódicas que derivan del lenguaje hablado.

Es de lamentar la escasa atención que se presta a la enseñanza de esta habilidad en la escuela a pesar de su vinculación con la lectoescritura, ya que la práctica de la lectura y el análisis de cuentos permitiría un mayor desarrollo en muchos aspectos: el hecho de desentrañar la trama, comprender las ideas principales, entender la secuencia lógica, elaborar conclusiones, etc., además de la práctica de la escritura que incide directamente en la grafía, la ortografía, la gramática, la redacción, la puesta en juego de la imaginación, la creatividad y otros procesos cognitivos.

La enseñanza de la estructura narrativa a través del análisis de los cuentos, puede constituirse como una alternativa para el aprendizaje de la gramática, puesto que no es lo mismo enseñar las reglas gramaticales de una manera fría y distanciada del uso del lenguaje a enseñarla sobre la base de los propios cuentos que

elaboran y relatan los mismos alumnos.

Desde la perspectiva que hemos adoptado pudimos darnos cuenta del desarrollo alcanzado por los niños en cuanto a la adquisición de la estructura narrativa y a las posibilidades de trabajar en las condiciones normales del aula. El procedimiento con base dialógica propició que los niños que no habían alcanzado un nivel de adquisición de la estructura narrativa pasaran a otro nivel superior en donde desarrollaban la trama; es decir, desde un nivel que se observó por debajo de los niveles de sus compañeros de edad hasta alcanzar los mismos niveles que sus pares. El paso de un nivel a otro lo atribuimos al trabajo en conjunto, a la dinámica de la interacción entre niños y adultos, meta que originalmente nos habíamos propuesto en los inicios de esta investigación.

REFERENCIAS

ALCORTA, M. (1994). Análisis de un Instrumento Psicológico en la Producción de Textos Escritos: El Borrador. En: **Education As Cultural Construction**. Volume 4. Edited By Amelia Alvarez & Pablo Del Rio. Fundacion Infancia Y Aprendizaje, Madrid, 1994. (pags. 125-132).

BAKHTIN, M. **Estética de la Creación Verbal** (1979), Primera Edición en ruso). (Primera edición en español 1982) Siglo XXI Editores, Sexta Edición, Madrid, 1995.

BERGER, P. y LUCKMAN, T. (1968). **La construcción social de la realidad**. Amorrortu Editores, Buenos Aires, (11° reimpresión: 1993).

BIGAS, M., CLARIANA, M., GUASCH, O., LUNA, X., MILIAN, M. Y RIBAS, T. La lengua escrita en la escuela: el texto narrativo a los ocho años. **Infancia y Aprendizaje**, 1994, 65, 79-101.

BIVENS, J. A. & SMOLKA, A.L.B. Speaking aloud while Writing: Beginning Written Language Acquisition among American and Brazilian Children. En: **Education As Cultural Construction**. Volume 4. Edited By Amelia Alvarez & Pablo del Rio. Fundacion Infancia Y Aprendizaje, Madrid, 1994. (Pags. 133-139).

BREWER, W. F. The story schema: universal and culture-specific properties. En: D. R. Olson, N. Torrance and A. Hilyard (edits). **Literacy, Language and Learning**. The Nature and Consequences of Reading and Writing. Cambridge University Press, 1985.

BROSSARD, M. & MAGENDIE, A. Learning to Write in Classroom Situations: An Observation of Pupils in the Course of their First Year of Formal Learning. En: **Education As Cultural Construction**. Volume 4. Edited By Amelia Alvarez & Pablo del Rio. Fundacion Infancia Y Aprendizaje, Madrid, 1994. (Pags. 141-146)

BRUNER, J.S. (1983) **El habla del niño. Aprendiendo a usar el lenguaje.** Ediciones Paidós Serie Cognición y Desarrollo Humano Barcelona, (Primera edición en España 1986).

BRUNER, J.S. (1984) **Acción, Pensamiento y Lenguaje.** Compilación de José Luis Linaza, Alianza Editorial, S. A. Madrid, 1984 (Edición en Alianza Psicología de 1989).

BRUNER, J.S. (1985) **Vygotski: a historical and conceptual perspective.** En: James V. Wertsch. (Editor). **Culture, Communication And Cognition: Vygotskian Perspectives.** Cambridge University Press, 1985.

BRUNER, J.S. (1986) **Realidad Mental y Mundos Posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia.** GEDISA Editorial, Barcelona España (Segunda Edición 1994).

BRUNER, J.S. (1988). **Desarrollo Cognitivo y Educación.** Selección de textos por Jesús Palacios. Ediciones MORATA Colección Psicología Educativa, Madrid, 1988 (Segunda Edición, 1995).

BRUNER, J.S. (1991). **Actos de Significado. Más allá de la Revolución Cognitiva.** Alianza, Psicología Minor Madrid, 1991.

BRUNER, J.S. (1995) **Meaning and Self in Cultural Perspective.** En: **The Social Self.** Edited by Daniel Bakhurst and Christine Synowich SAGE Publications, London, 1995.

BRUNER, J.S. & BORNSTEIN, M.H. **On Interaction (1989).** En: M.H. Bornstein & J.S. Bruner (Eds.) **Interaction on Human Development.** Lawrence Earlbaum Associates London, 1989.

BURKE, K. (1989) **On symbols and society.** Chicago University Press

CALIL, E. (1994). **The construction of the zone of proximal development in a pedagogical context.** En: **Explorations in Socio-Cultural Studies Vol 3 TEACHING, LEARNING AND INSTRUCTION** Edited

- by N. Mercer & C. Coll. *Fundación Infancia y Aprendizaje*, 1994
- CAMPS, A. Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. *Infancia y Aprendizaje*, 1990, 49, 3-19.
- COLE, M. (1985) The zone of proximal development: where culture and cognition create each other. En: James V. Wertsch. (Editor) *Culture, Communication And Cognition: Vygotskian Perspectives*. Cambridge University Press, 1985.
- COLE, M. & SCRIBNER, S. (1974) *Cultura y pensamiento. Relación de los procesos cognoscitivos con la cultura*. Edit. LIMUSA, México, 1977.
- COLE, M. & WERTSCH, J.V. (1996) Beyond the individual-social antinomy in discussions of Piaget and Vygotsky. *Human Development*. 1996; 39, 250-256.
- COLLINS J. & MICHAELS, S. (1986) *Habla y Escritura: Estrategias de Discurso y Adquisición de la Alfabetización*. En: J. COOK - GUMPERZ. *La Construcción Social de la Alfabetización*. Edic. Paidós y Ministerio de Educación y Ciencia. Barcelona, Ed 1988.
- CUBERO, M. y SANTAMARIA, A. (1992). Una visión social y cultural del desarrollo humano. *Infancia y Aprendizaje*, 35, 17-30.
- DAVYDOV, V.V. & RADZIKHOVSKII, L.A. Vygotsky's theory and the activity-oriented approach in psychology. En: James V. Wertsch. (Editor). *Culture, Communication And Cognition: Vygotskian Perspectives*. Cambridge University Press, 1985.
- DE LA MATA B., M. L. (1993). *Mediación Semiótica y Acciones de Memoria: Un estudio sobre la interacción profesor-alumno en educación formal de adultos*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Sevilla.
- DIETZSCH, M.J. (1994). *Children's Ideas about Speaking/Writing*

Relationships. En: **Literacy And Other Forms Of Mediated Action**. Volume 2. Edited By James V. Wertsch & Juan D. Ramirez. Fundacion Infancia Y Aprendizaje, Madrid, 1994 (Pags. 187-195).

EMIG, J. Writing, Composition And Rethoric. En: **Language And Literacy From An Educational Perspective**. Volume II: In Schools. A Reader Edited By NEIL MERCER At The Open University. Open University Press Milton Keynes Philadelphia, 1988. (pags.210-223)

FIVUSH, R.; HADEN, C. & ADAM, S. Structure and coherence of preschoolers' personal narratives over time: Implications for childhood amnesia. Special Issue: Early memory. **Journal of Experimental Child Psychology**; 1995 Aug Vol 60(1) 32-56.

GARCIA M., J.A.; MARTIN C., J.I. LUQUI V. J.L. y SANTAMARIA M., C. (1995). **Comprension y Adquisicion de Conocimientos a Partir de Textos**. SIGLO XXI DE ESPAÑA EDITORES, S.A. MADRID Primera edición de julio de 1995.

HARKINS, D.A.; KOCH, P.E. & MICHEL, G. F. (1994). Listening to maternal story telling affects narrative skill of 5-year-old children. **Journal of Genetic Psychology**; 1994 Jun Vol.155 (2) 247-257.

HAUSENDORF, H. & QUASTHOFF, UTA M. (1992) Patterns of adult-child interaction as a mechanism of discourse acquisition. **Journal of Pragmatics**; 1992 Mar Vol 17(3) 241-259.

HEATH, B. (1988). What no Bedtime Story Means: Narrative Skills at Home and School. En: **Language And Literacy from an Educational Perspective** Volume II: In Schools. A Reader Edited by NEIL MERCER At The Open University. Open University Press Milton Keynes Philadelphia, 1988. (pags.23-41).

HICKS, D. (1990) Narrative skills and genre knowledge: Ways of telling in the primary school grades. **Applied Psycholinguistics**; 1990 Mar Vol 11 (1) 83-104.

HICKS, D. (1991) Kinds of Narrative: Genre Skills among First Graders from two Communities. En: **Developing Narrative Structure**. Edited by: ALLYSSA McCABE and CAROLE PETERSON Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, New Jersey.

HICKMAN, M. E. (1985). The Implications of Discourse Skills in Vygotsky's Developmental Theory. En: James V. Wertsch. (Editor) **Culture, Communication And Cognition: Vygotskian Perspectives**. Cambridge University Press, 1985.

HICKMAN, M. (1987) Introduction: Language And Thought Revisited. En: M. HICKMAN (ED.) **Social and Functional Approaches to Language and Thought**. Edited by M. HICKMAN (1987), Academic Press Inc. London. (pags.1-13)

HOLLAND V.M. & REDISH, J.C. (1982). Strategies for understanding forms and other public documents. En: D.TANNEN (Edit.) **Analyzing discourse: text and talk**. Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics, 1981. Georgetown University Press, 1982.

HUDSON, J, & SHAPIRO, L. (1991). From Knowing to Telling: The Development of Children's Scripts, Stories and Personal Narratives. En: **Developing Narrative Structure**. Edited by: ALLYSSA McCABE and CAROLE PETERSON Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, New Jersey.

HUERTAS, J.A., ROSA A. y MONTERO, I. La troika: un análisis del desarrollo de las contribuciones de la escuela sociohistórica de Moscú. **Anuario de Psicología**. Núm. 51 1991, (4)

KOSIK, K. (1965) **Dialéctica de lo Concreto**. Editorial Grijalbo México, Primera versión al español 1967. Versión de Adolfo Sánchez Vazquez de la Edición de Valentino Bompiani, Milán 1965.

KINTSCH, W. & VAN DIJK, T. A. Toward a Model Of Text Comprehension And Production. **Psychological Review** Vol 85, No.

5 SEPT. 1978.

LABOV, W. (1972) LANGUAGE IN THE INNER CITY. Citado en: LABOV. (1982). Speech actions and Reactions in Personal Narrative. En: D. TANNEN. (Edit.) **Analyzing discourse: text and talk**. Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics, 1981. Georgetown University Press, 1982.

LABOV, W. & WALETZKY, J. (1967) Narrative Analysis: Oral versions of personal experience. Citado en: W. LABOV. (1982). Speech actions and Reactions in Personal Narrative. En: D. TANNEN. (Edit.) **Analyzing discourse: text and talk**. Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics, 1981. Georgetown University Press, 1982.

LABOV, W. (1982). Speech actions and Reactions in Personal Narrative. En: D. TANNEN. (Edit.) **Analyzing discourse: text and talk**. Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics, 1981. Georgetown University Press, 1982.

LANGER, J.A. (1987) A Sociocognitive Perspective on Literacy. En: J.A. LANGER (Comp) **Language, Literacy And Culture: Issues on Society and Schooling**. Norwood, N.J. Ablex. (pags. 1-20).

LEVINSON, S.C. (1983) **Pragmatics**. Cambridge University Press.

MARTINS DIETSCH, M.J. Children's ideas about speaking/writing relationships. En: J. V. WERTSCH & J. D. RAMIREZ. **Literacy and other forms of mediated action**. Explorations in Socio-Cultural Studies Vol. 2 Fundación Infancia y Aprendizaje, Madrid, 1994.

MCNAMEE, G.D. (1987) The social origins of narrative skills. En: M. HICKMAN (Ed.) **Social and Functional Approaches to Language and Thought**. Edited by M. HICKMAN (1987), ACADEMIC PRESS INC. LONDON

MCCABE, A. & PETERSON, C. (1991) Getting the Story: A Longitudinal Study of Parental Styles in Eliciting Narratives and Developing

Narrative Skill. En: **Developing Narrative Structure**. Edited by: ALLYSSA McCABE and CAROLE PETERSON. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, New Jersey.

MICHAELS, S. (1991). The Dismantling of Narrative. En: **Developing Narrative Structure**. Edited by: ALLYSSA McCABE and CAROLE PETERSON Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, New Jersey.

NICKERSON, R.S., PERKINS, D.N. & SMITH, E.E. (1985). **Enseñar a Pensar**. Aspectos de la aptitud intelectual. Temas de Educación Paidós Ediciones Paidós Ibérica Barcelona Segunda Edición 1990

NEWMAN, D. GRIFFIN, P & COLE, M. (1989). **La Zona de Construcción del Conocimiento**. Ediciones Morata, Madrid, 1991.

OLSON, D.R. (1995). Writing and the Mind. En: **Sociocultural Studies of Mind**. Edited by J. V. WERTSCH, P del RIO y A. ALVAREZ. Cambridge University Press, 1995.

PETERSON, C. & McCABE, A. (1991). Linking Children's Connective Use and Narrative Macrostructure. En: **Developing Narrative Structure**. Edited by: ALLYSSA McCABE and CAROLE PETERSON Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, New Jersey.

PETERSON, C. (1994) Narrative skills and social class. **Canadian Journal of Education**; 1994 Sum Vol 19(3) 251-269.

RAMIREZ GARRIDO, J. D. (1993). Prólogo a la edición del libro de J. V. Wertsch. **Voces de la Mente**. Visor, 1993.

RAMIREZ GARRIDO, J. D. (1995). **Usos de la palabra y sus tecnologías**. Una aproximación dialógica al estudio de la alfabetización. Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, 1995.

RHEA, P. & SMITH, RITA L. Narrative skills in 4-year-olds with normal, impaired, and late-developing language. **Journal of Speech and Hearing Research**; 1993 Jun Vol 36(3), 592-598.

ROJAS-DRUMMOND, S. & ALATORRE R., J. The development of independent problem solving in pre-school children. En: **Explorations in Socio-Cultural Studies Vol 3 TEACHING, LEARNING AND INSTRUCTION** Edited by N. Mercer & C. Coll. Fundación Infancia y Aprendizaje, 1994

ROMMETVEIT, R. (1985). Language acquisition as increasing linguistic structuring of experience and symbolic behavior control. En: James V. Wertsch. (Editor) **Culture, Communication And Cognition: Vygotskian Perspectives**. Cambridge University Press, 1985.

SÁNCHEZ, J.A. **Habla egocéntrica y acción medida**. Un análisis conceptual y metodológico. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Sevilla.

SCARDAMALIA, M. y BEREITER, C. (1985). Development of dialectical Processes in composition. En: D. R. OLSON, N. TORRANCE & A. HILYARD (Edits). **Literacy, Language and Learning**. The nature and consequences of reading and writing. Cambridge University Press, 1985.

SCHNEUWLY, B. (1994) **Tools to Master Writing: Historical Glimpses**. En: J. V. WERTSCH & J. D. RAMIREZ. **Literacy and other forms of mediated action**. Explorations in Socio-Cultural Studies Vol. 2 Fundación Infancia y Aprendizaje, Madrid, 1994.

SCRIBNER, S. & COLE, M. (1981) **The psychology of literacy**. Cambridge, Mass., Harvard University Press.

SERAFINI, M. T. **Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura**. Ediciones Paidós Mexicana, S.A., 1996 (De la edición de 1985 por Gruppo Editoriale Fabbri, Bompiani, Sonzogno, Etas, Milán).

SILVERSTEIN, M. The functional stratification of language and ontogenesis. En: James V. Wertsch. (Ed.) **Culture, Communication**

And Cognition: Vygotskian Perspectives. Cambridge University Press, 1985.

SNOW, C.E. (1989). Understanding social interaction and language acquisition; sentences are not enough. En: M.H. Bornstein & J.S. Bruner (Eds.) **Interaction on Human Development.** Lawrence Earlbaum Associates London, 1989.

SNOW, C. E. & GOLDFIELD, B. A. (1982). Building stories: the emergence of information structures from conversation. En: D.Tannen (Edit.) **Analyzing discourse: text and talk.** Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics, 1981. Georgetown University Press, 1982.

SNOW, C. E. & DICKINSON, D. K. (1990). Social sources of narrative skills at home and at school. **First Language**, 1990, Vol 10 (29) 87-103.

STUBBS, MICHAEL. (1983) **Análisis del discurso. Análisis Sociolingüístico del lenguaje natural.** Alianza Edit. Madrid 1987.

TANNEN, D. (Edit.) **Analyzing discourse: text and talk.** Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics, 1981. Georgetown University Press, 1982.

TEBEROSKY, A. La escritura de textos narrativos. **Revista Infancia y Aprendizaje**, 1989, 46, 17-35.

THOROGOOD, L. & RABAN, B. Fostering Development in the Writing of Eight Years Olds. En: **Language And Literacy From An Educational Perspective Volume Ii: In Schools.** A Reader Edited By Neil Mercer At The Open University. Open University Press Milton Keynes Philadelphia, 1988. (pags. 224-232).

TUDGE, J. (1990). Vygotsky, la zona de desarrollo próximo y la

colaboración entre pares: connotaciones para la práctica del aula. En: L. C. MOLL. **VYGOTSKY Y LA EDUCACIÓN**. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación. AIQUE Grupo Editor, Argentina, 1993.

TUDGE, J. & ROGOFF, B. Peer influences on cognitive development: Piagetian and Vygotskian perspectives. En: M.H. Bornstein & J.S. Bruner (Eds.) **Interaction On Human Development**. Lawrence Earlbaum Associates London, 1989.

VAN DIJK, T. A. (1980) **Estructuras y funciones del discurso**. Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso. Siglo XXI Editores, S.A. Primera Edición en español, 1980

VYGOTSKY, L.S. (1979) **El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores**. Critica Grupo Editorial Grijalbo, Barcelona.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamiento y lenguaje**. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. Edit. Alfa y Omega Ediciones Quinto Sol, México, s/f.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**. Vol II. Editorial Pedagógica Moscú. Visor Distribuciones, Madrid, 1982.

WEINREICH, U. **On Semantics**. Ed. by W. LABOV and B. S. WEINREICH. University of Pennsylvania Press, 1980.

WELLS, GORDON (1986) **Aprender a Leer y Escribir**. Editorial LAIA Barcelona, 1988.

WERTSCH, J. V. (1985) **Vygotsky y la Formación Social de la Mente**. Ediciones Paidós, Barcelona, 1985.

WERTSCH, J. V. (1989) Los mecanismos semióticos en la actividad cognitiva conjunta. **Infancia y aprendizaje** 1989, 47.

WERTSCH, J. V. (1991) **Voces de la Mente**. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada. Aprendizaje Visor Distribuciones, Madrid, 1993.

WERTSCH, J.V. & STONE, C.A. (1985) The concept of internalization in Vygotsky's account of the genesis of higher mental functions. En: James V. Wertsch. (Editor) **Culture, Communication And Cognition: Vygotskian Perspectives**. Cambridge University Press, 1985.

WERTSCH, J.V. & SOHMER, R. (1995). Vygotsky on learning and development. **Human Development**, 1995; 38, 332-337.

ZICHENKO, V.P. Vygotsky's ideas about units for the analysis of mind. En: James V. Wertsch. (Editor) **Culture, Communication And Cognition: Vygotskian Perspectives**. Cambridge University Press, 1985.

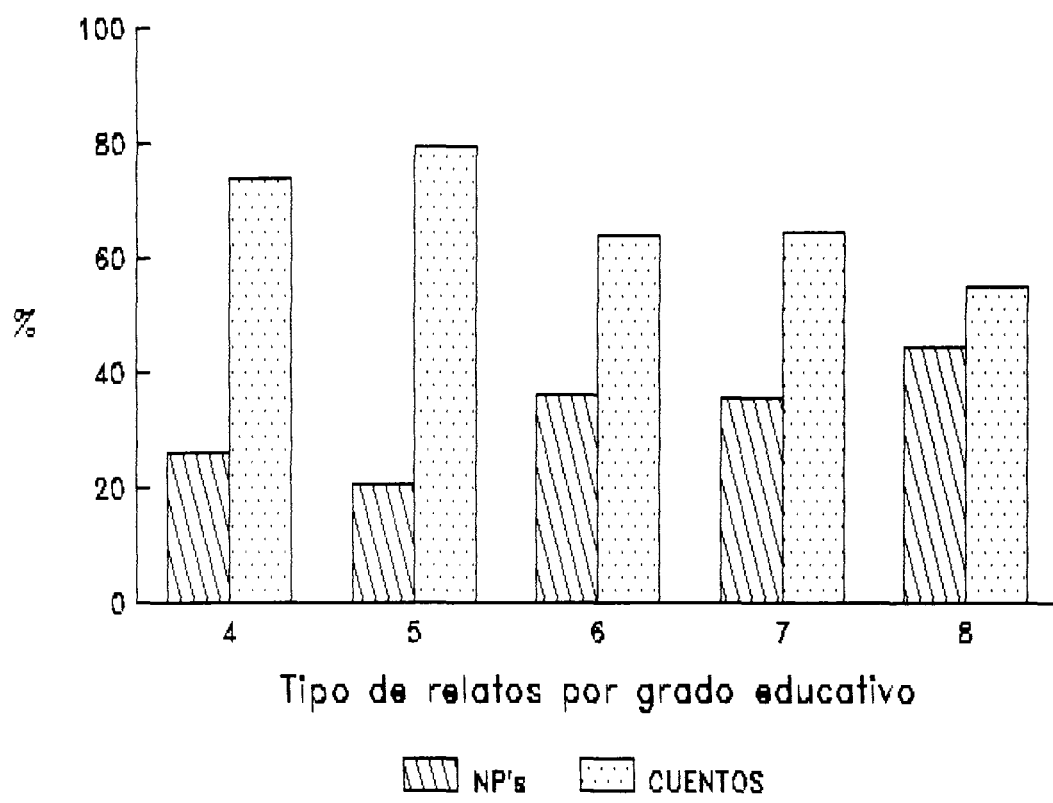


GRAFICO 1

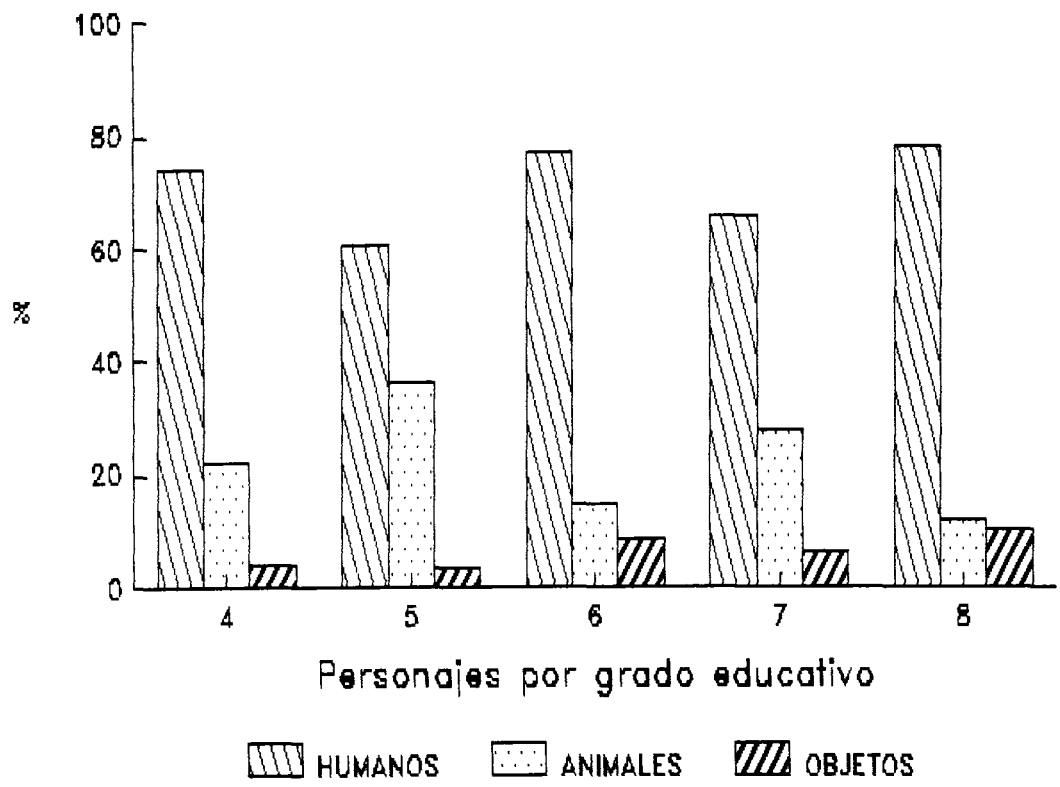


GRAFICO 2

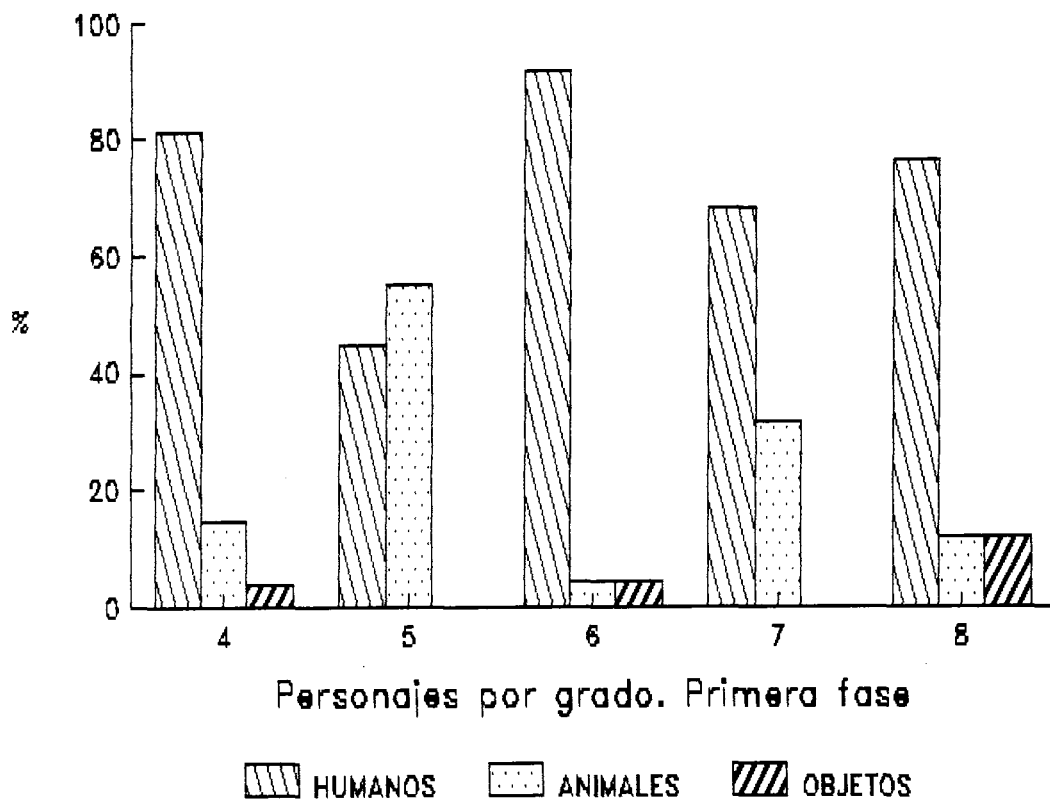


GRAFICO 3

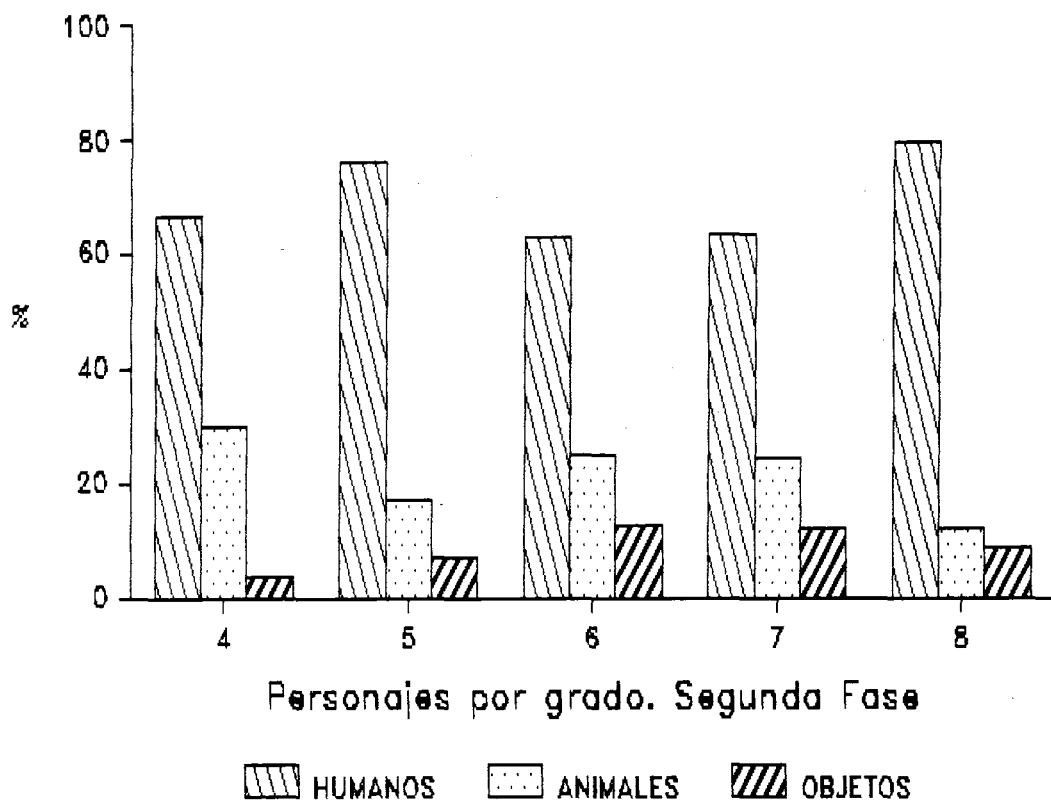


GRAFICO 4

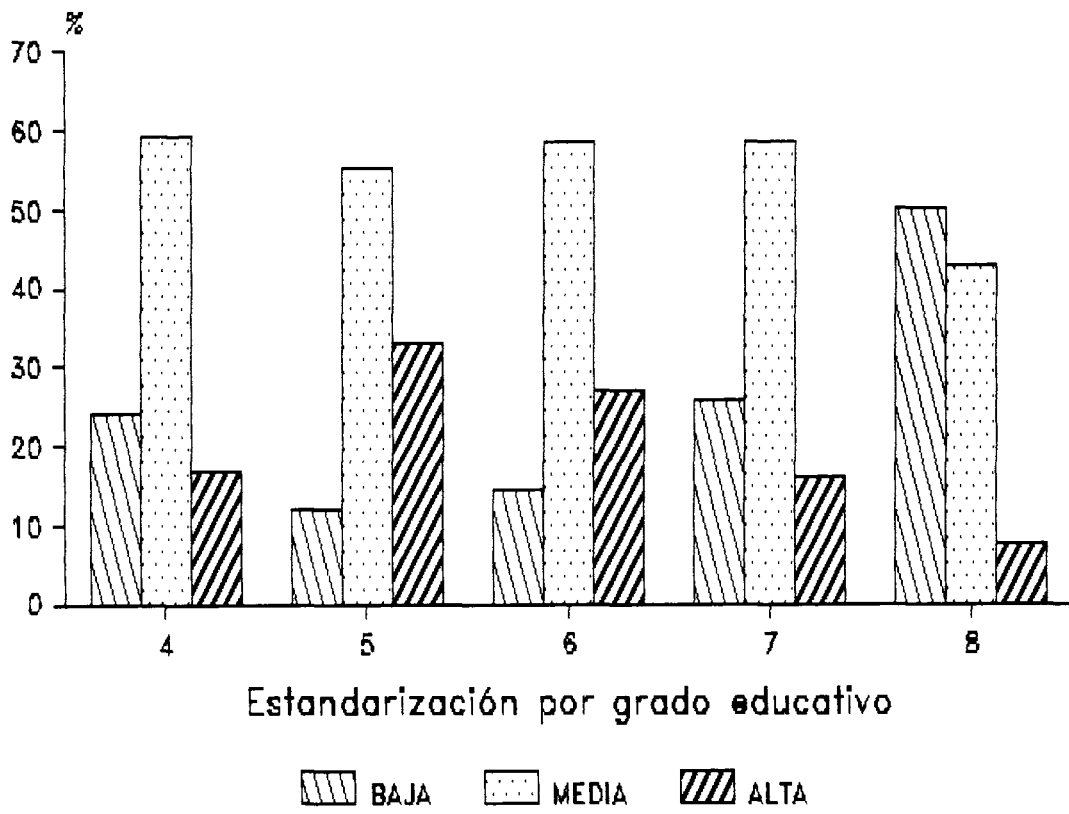


GRAFICO 5

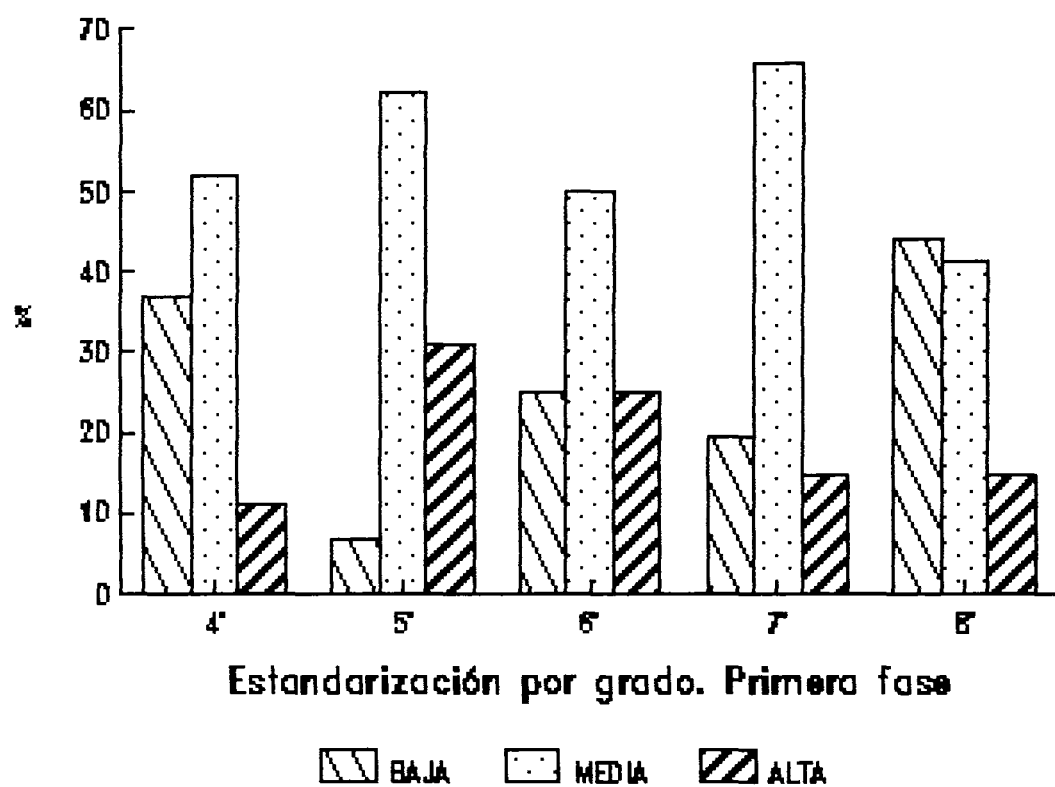


GRAFICO 6

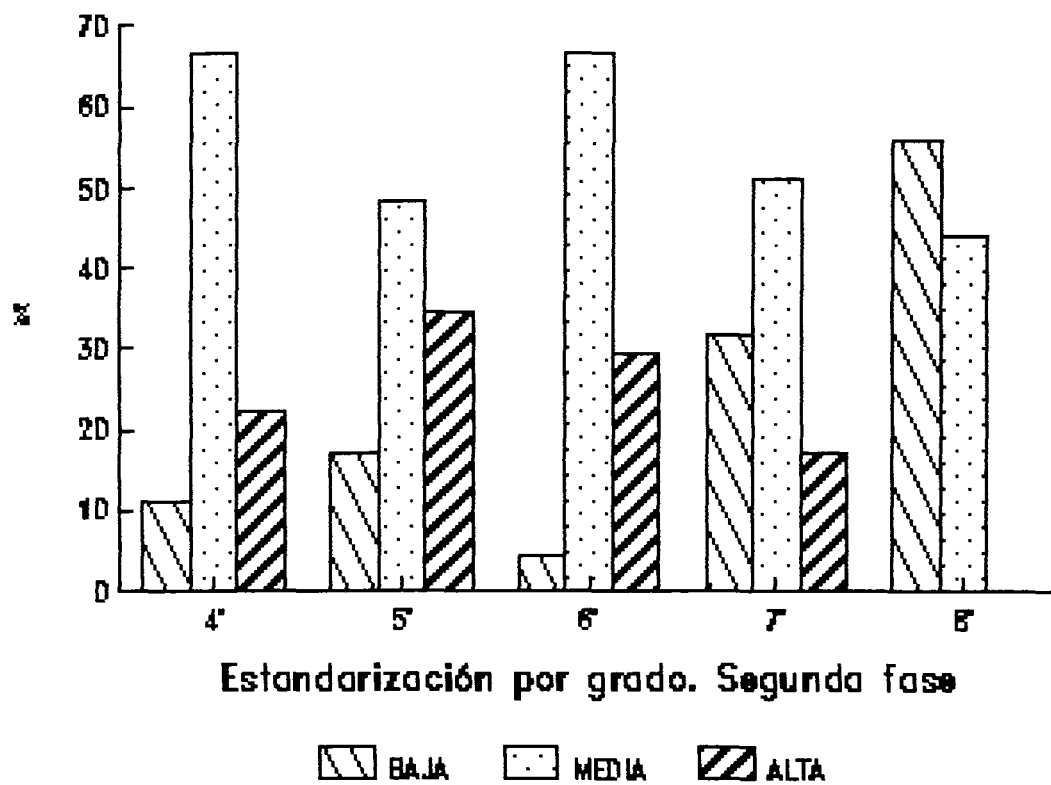


GRAFICO 7

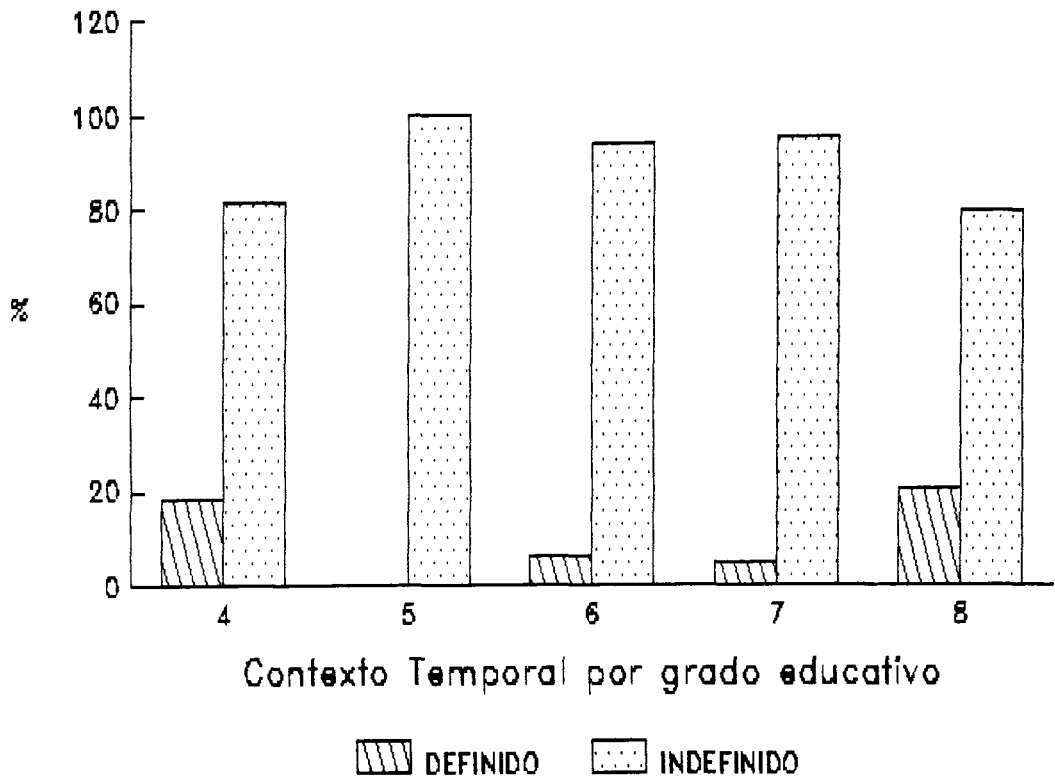


GRAFICO 8

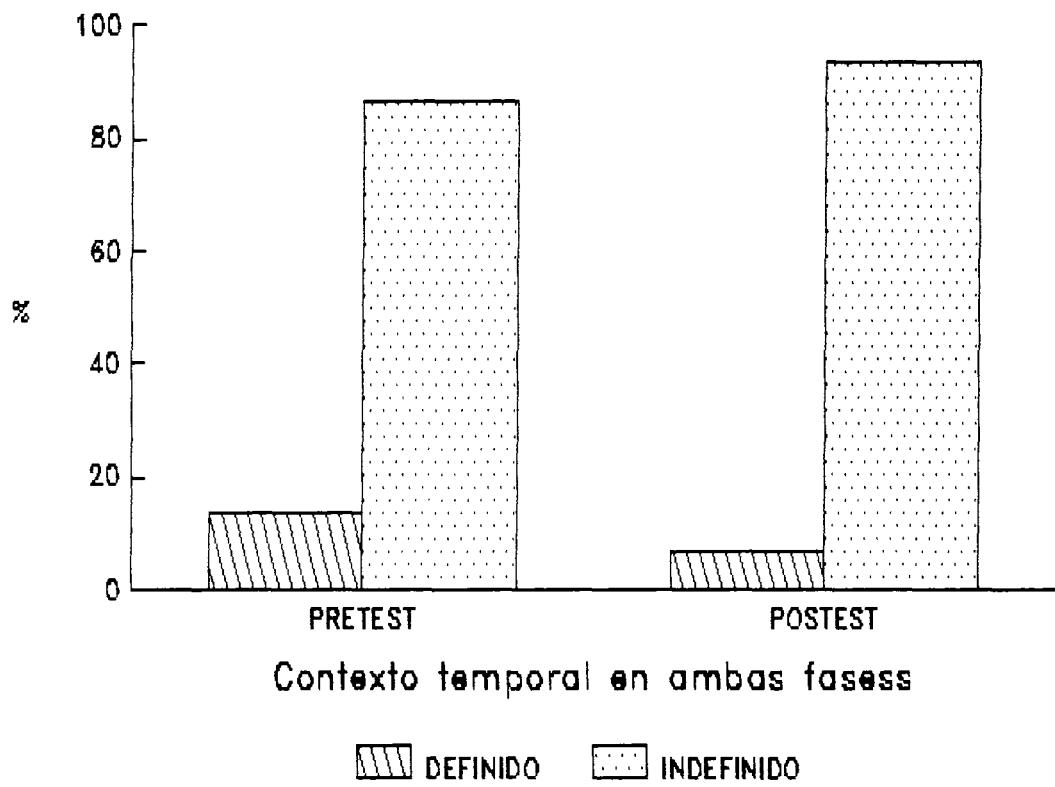


GRAFICO 8

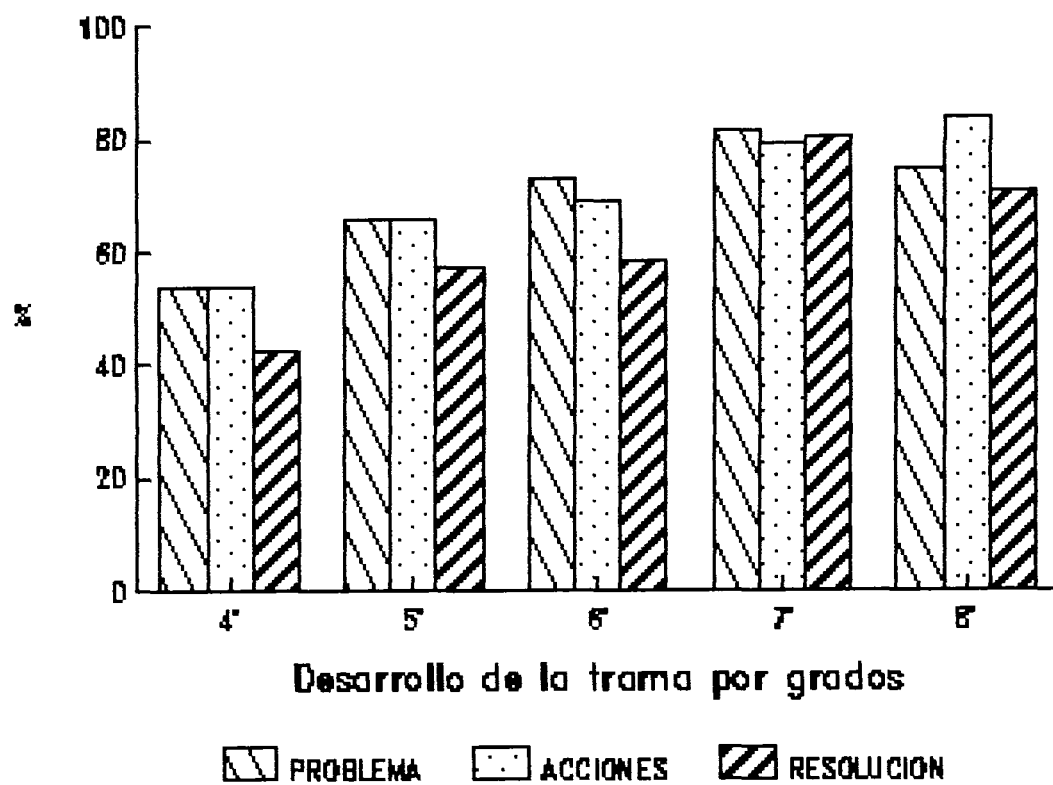


GRAFICO 10

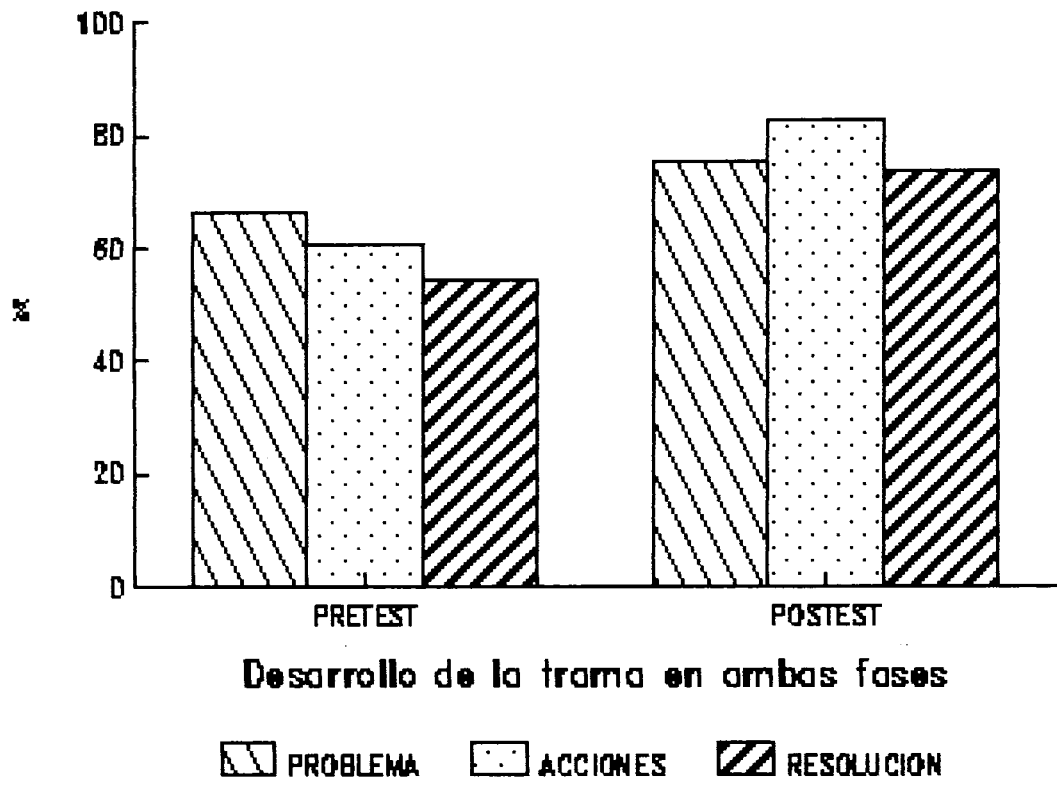


GRAFICO 11

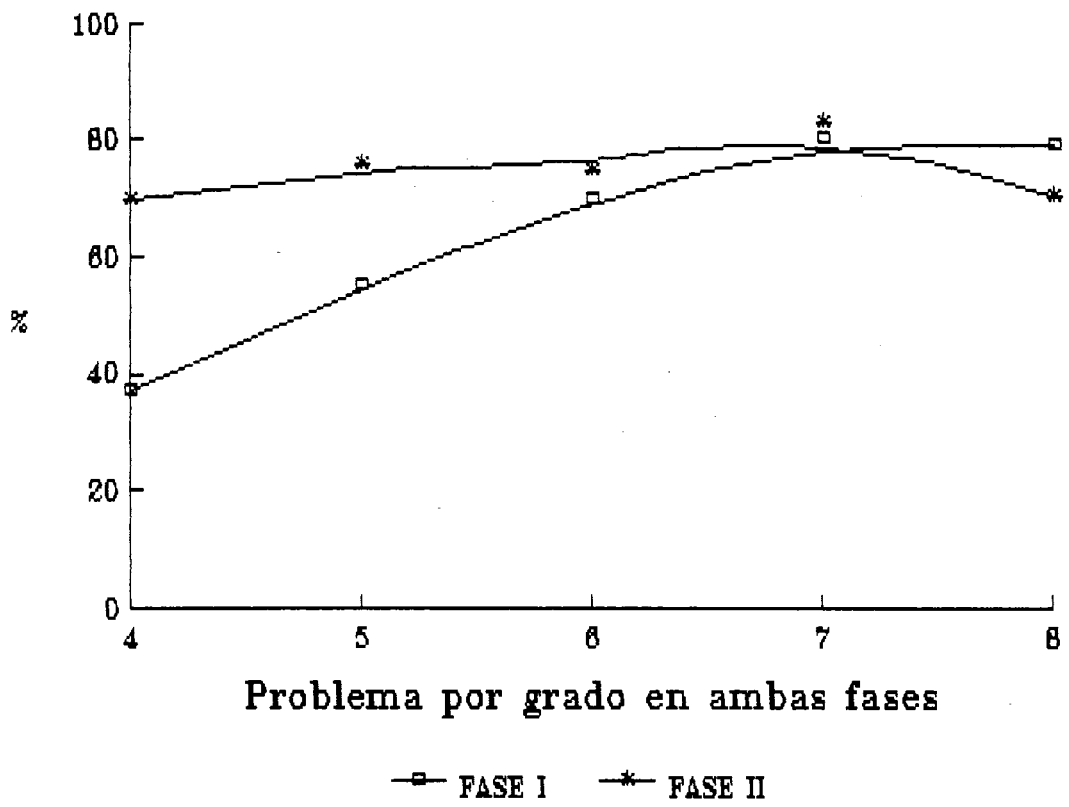


GRAFICO 12

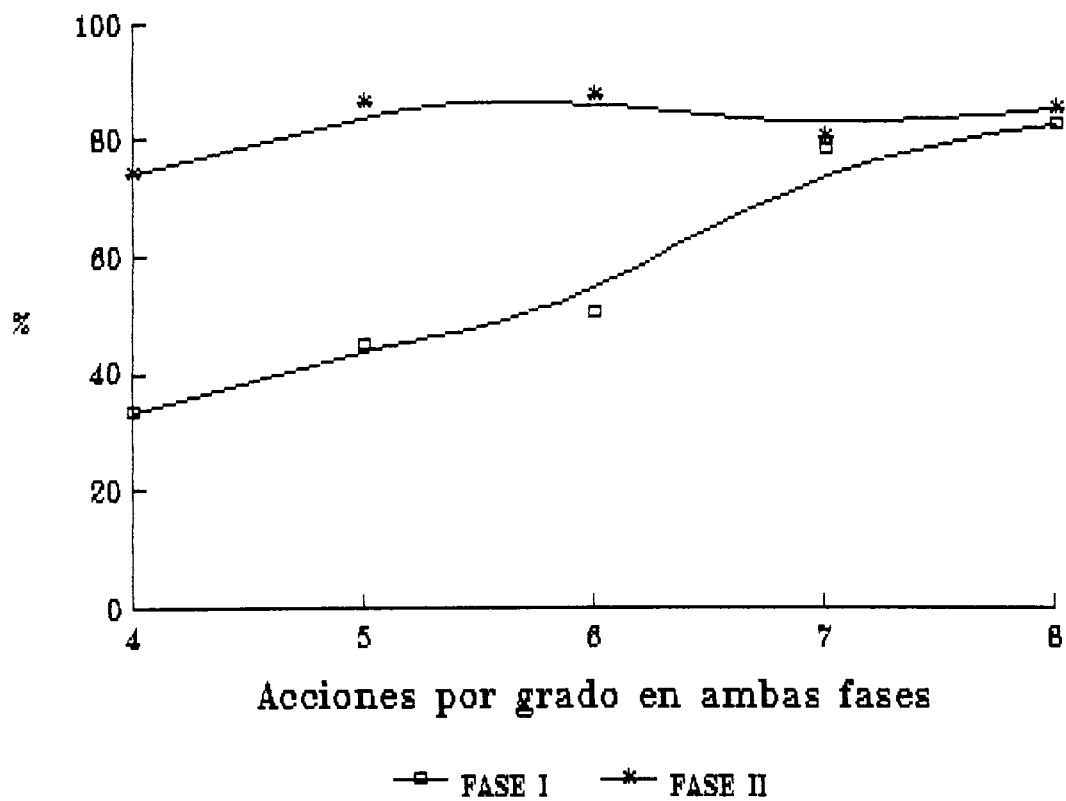


GRAFICO 13

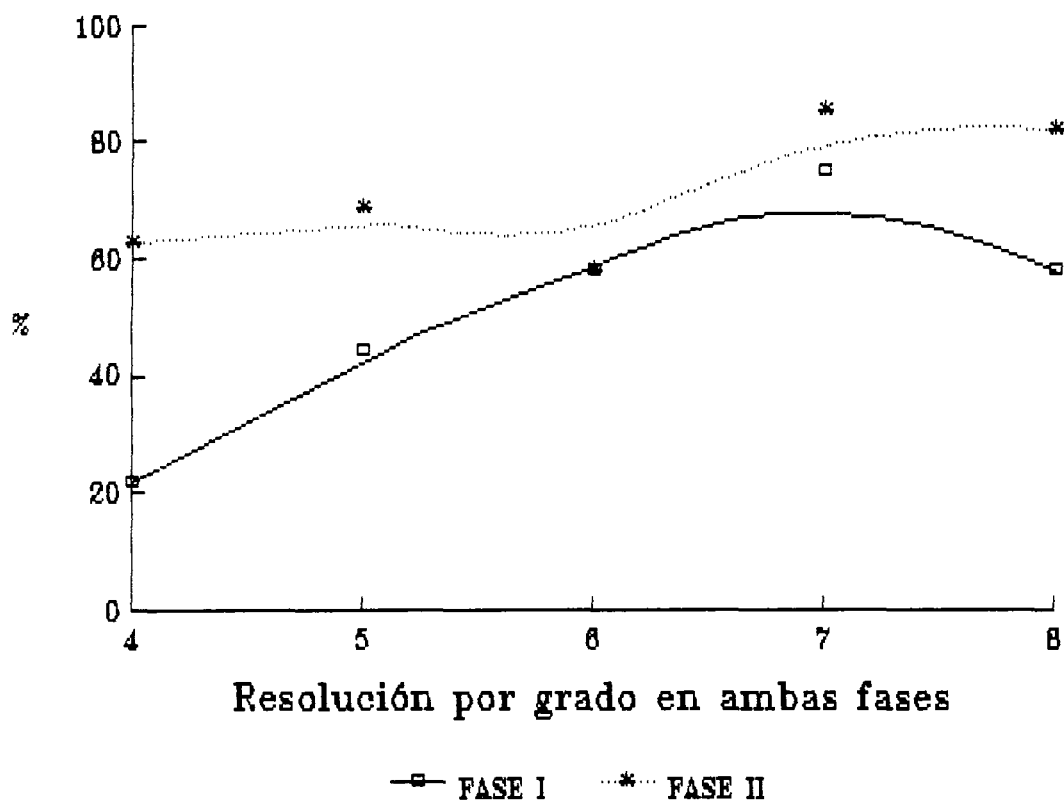


GRAFICO 14

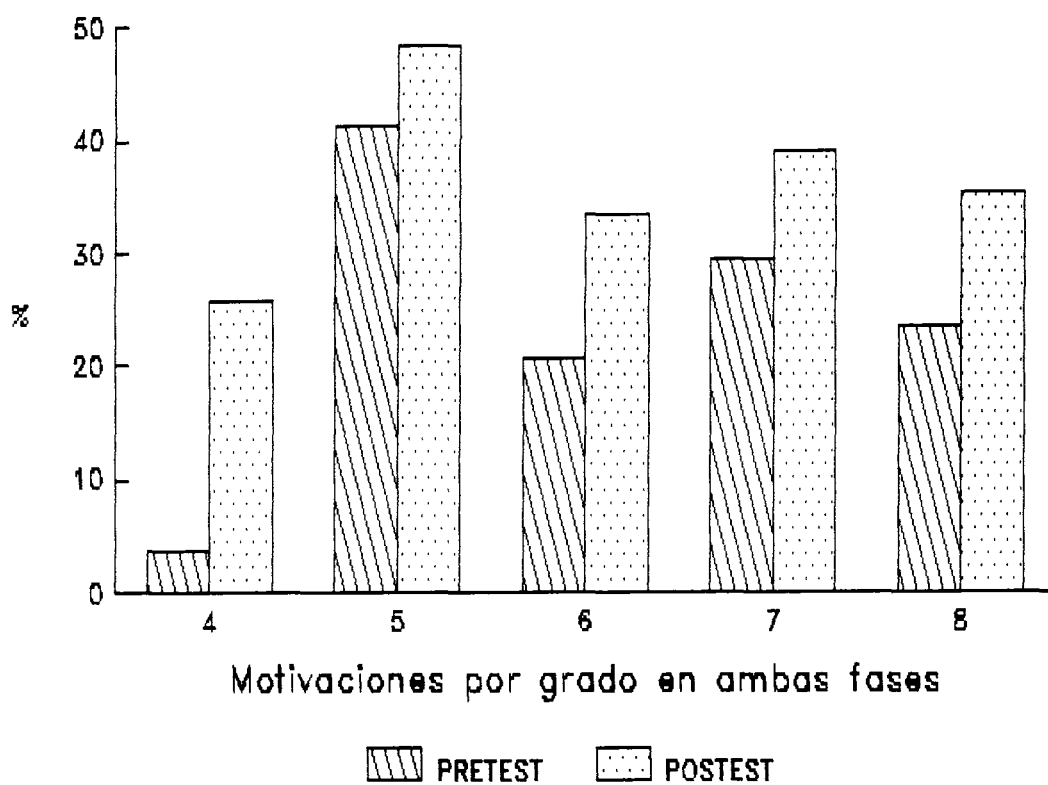
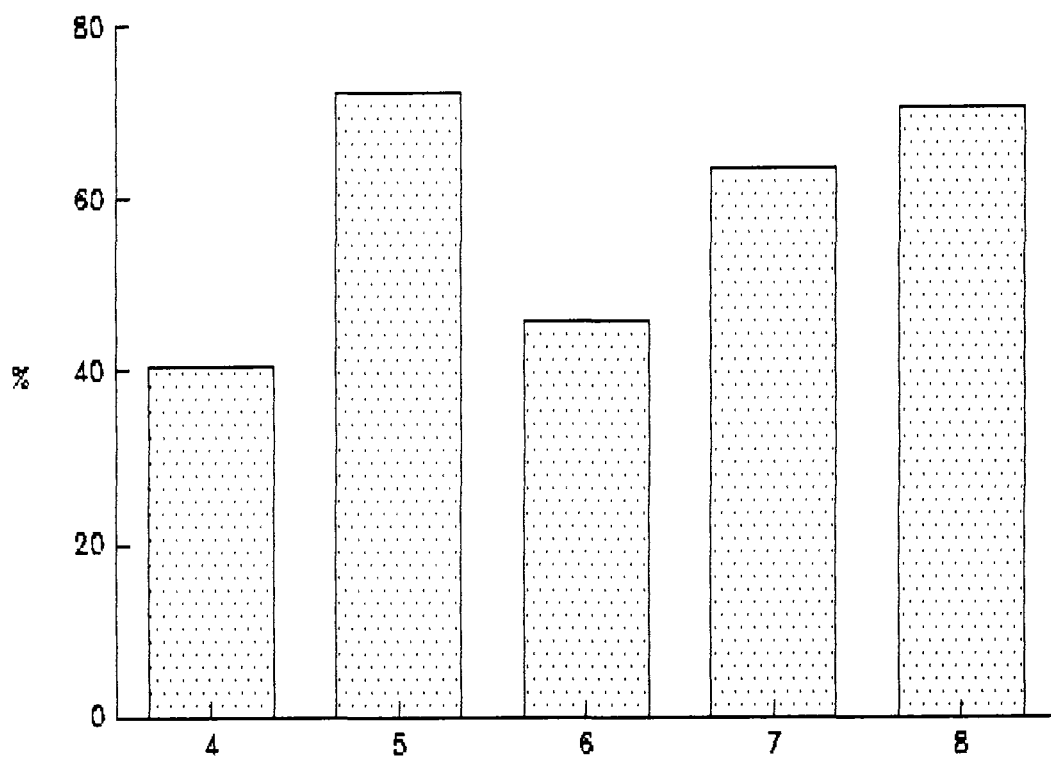
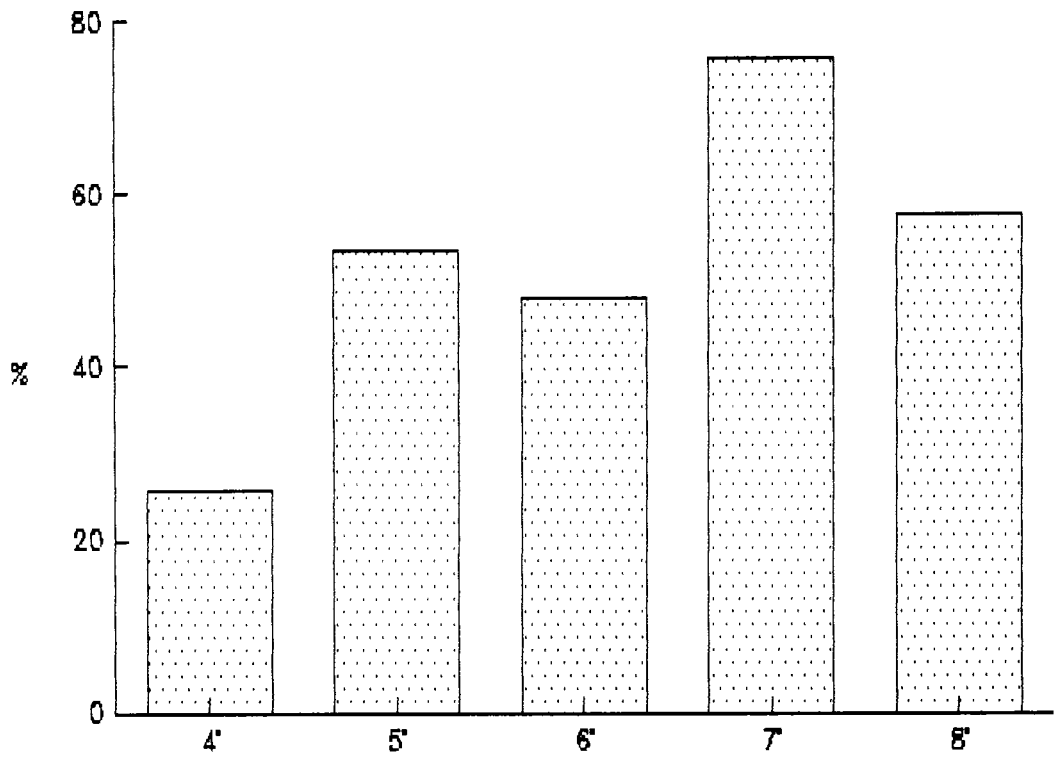


GRAFICO 15



Emociones por grado educativo

GRAFICO 16



Consecuencias por grado educativo

GRAFICO 17

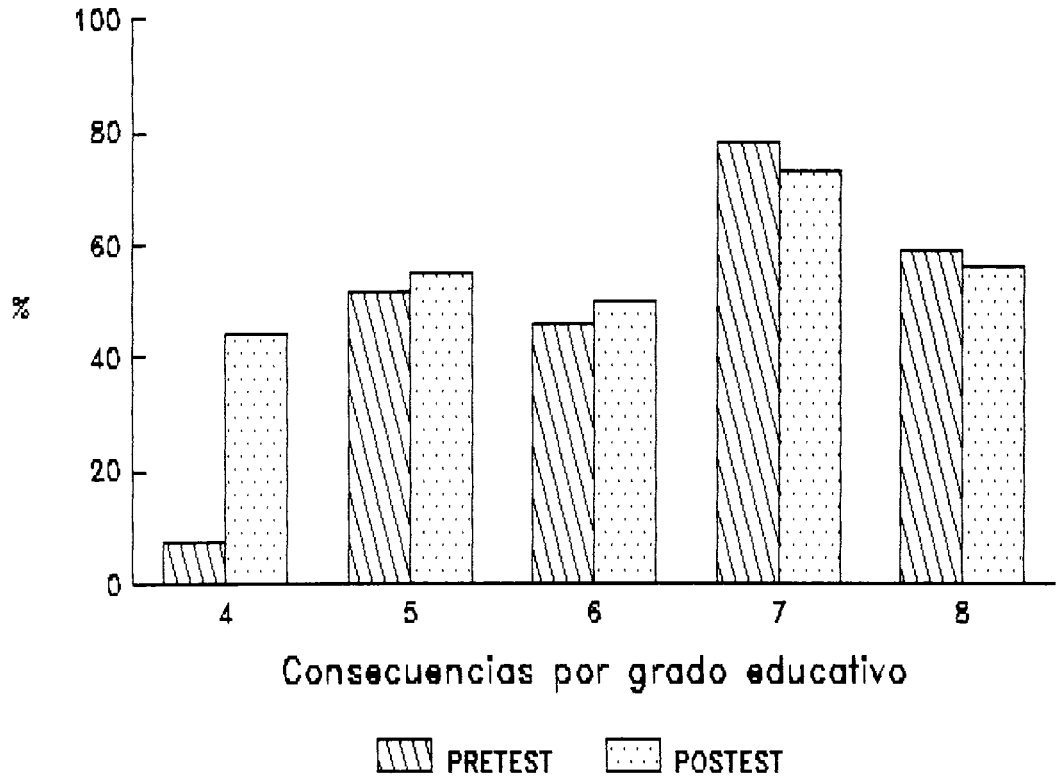
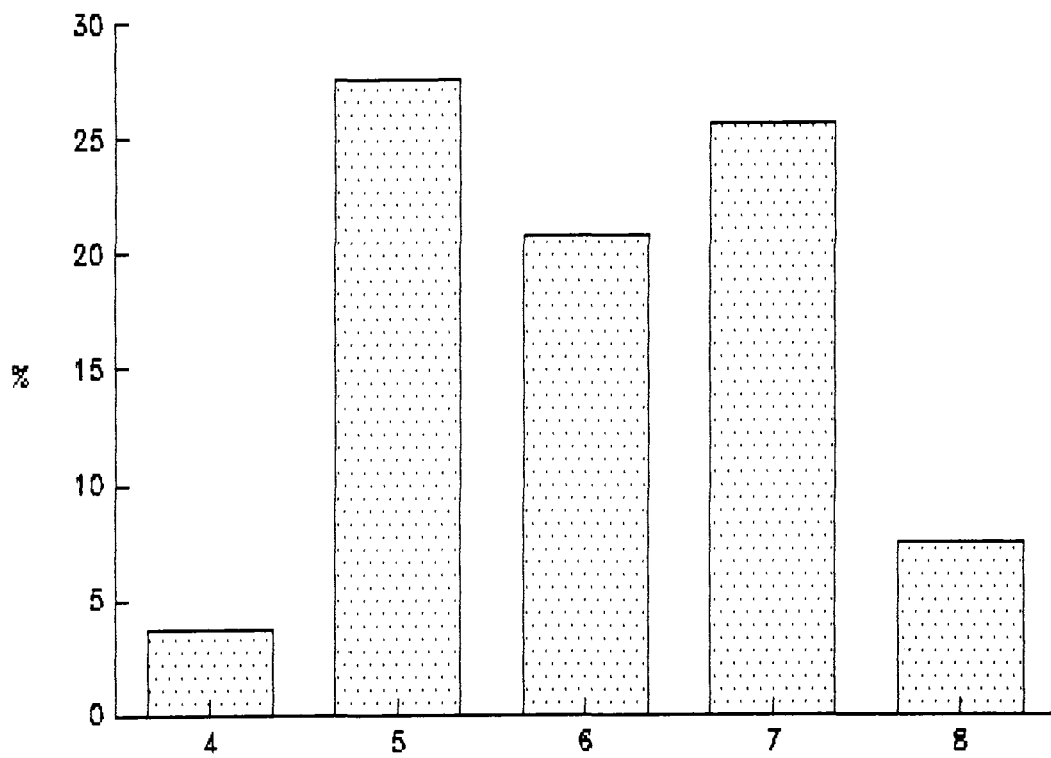


GRAFICO 18



Estilo Directo por grado educativo

GRAFICO 19

FRECUENCIAS GENERALES DE LAS VARIABLES EMPLEADAS

SEXO: Frecuencia Porcentaje

| | | |
|-------|-------|-------|
| niño | 128 | 41.3 |
| niña | 182 | 58.7 |
| | ----- | ----- |
| Total | 310 | 100.0 |

GRADO ESCOLAR Frecuencia Porcentaje

| | | |
|----------|-------|-------|
| 4o.grado | 54 | 17,4 |
| 5o.grado | 58 | 18,7 |
| 6o.grado | 48 | 15,5 |
| 7o.grado | 82 | 26,5 |
| 8o.grado | 68 | 21,9 |
| | ----- | ----- |
| Total | 310 | 100,0 |

FASE Frecuencia Porcentaje

| | | |
|---------|-------|-------|
| Pretest | 155 | 50,0 |
| Postest | 155 | 50,0 |
| | ----- | ----- |
| Total | 310 | 100.0 |

FUENTE del Relato Frecuencia Porcentaje

| | | |
|------------------|-------|-------|
| Anécdota (NP) | 96 | 31,0 |
| Cuento/ Fábula | 183 | 59,0 |
| Historia Tradic. | 7 | 2,3 |
| Cine o TV. | 8 | 2,6 |
| Otros | 16 | 5,2 |
| | ----- | ----- |
| Total | 310 | 100.0 |

Fuente del Relato (Tras la recodificación)

FUENTE Frecuencia Porcentaje

| | | |
|-----------------|-------|-------|
| Anécdota (NP) | 96 | 31,0 |
| Cuento o Fábula | 198 | 63,9 |
| Otros | 16 | 5,2 |
| | ----- | ----- |
| Total | 310 | 100.0 |

ESTANDARIZACIÓN Frecuencia Porcentaje

| | | |
|-------|-------|-------|
| Baja | 82 | 26,5 |
| Media | 169 | 54,5 |
| Alta | 59 | 19,0 |
| | ----- | ----- |
| Total | 310 | 100.0 |

CLICHE INICIAL Frecuencia Porcentaje

| | | |
|-------|-------|-------|
| No | 96 | 31,0 |
| Si | 214 | 69,0 |
| | ----- | ----- |
| Total | 310 | 100.0 |

ENUNCIADO FINAL Frecuencia Porcentaje

| | | |
|-------|-------|-------|
| No | 237 | 76,5 |
| Si | 73 | 23,5 |
| | ----- | ----- |
| Total | 310 | 100.0 |

SITUACIÓN Frecuencia Porcentaje

| | | |
|-------------|-------|-------|
| S. Ficticia | 192 | 61,9 |
| S. Real | 118 | 38,1 |
| | ----- | ----- |
| Total | 310 | 100,0 |

TIEMPO Frecuencia Porcentaje

| | | |
|------------|-------|-------|
| Indefinido | 279 | 90,0 |
| Definido | 31 | 10,0 |
| | ----- | ----- |
| Total | 310 | 100.0 |

PERSONAJES Frecuencia Porcentaje

| | | |
|--------|-------|-------|
| Humano | 219 | 70,6 |
| Animal | 71 | 22,9 |
| Objeto | 20 | 6,5 |
| | ----- | ----- |
| Total | 310 | 100.0 |

TRAMA Frecuencia Porcentaje

| | | |
|-------|-------|-------|
| Nula | 43 | 13,9 |
| Baja | 43 | 13,9 |
| Media | 75 | 24,2 |
| Alta | 149 | 48,1 |
| | ----- | ----- |
| Total | 310 | 100.0 |

| PLANTEA PROBLEMA | Frecuencia | Porcentaje |
|------------------|------------|------------|
| No | 90 | 29,0 |
| Si | 220 | 71,0 |
| | ----- | ----- |
| Total | 310 | 100.0 |

| DESARROLLA ACCIONES | Frecuencia | Porcentaje |
|---------------------|------------|------------|
| No | 88 | 28,4 |
| Si | 222 | 71,6 |
| | ----- | ----- |
| Total | 310 | 100.0 |

| RESUELVE PROBLEMA | Frecuencia | Porcentaje |
|-------------------|------------|------------|
| No | 112 | 36,1 |
| Si | 198 | 63,9 |
| | ----- | ----- |
| Total | 310 | 100.0 |

| MOTIVACIONES | Frecuencia | Porcentaje |
|--------------|------------|------------|
| No | 215 | 69,4 |
| Si | 95 | 30,6 |
| | ----- | ----- |
| Total | 310 | 100,0 |

| EMOCIONES | Frecuencia | Porcentaje |
|-----------|------------|------------|
| No | 124 | 40,0 |
| Si | 186 | 60,0 |
| | ----- | ----- |
| Total | 310 | 100.0 |

| CONSECUENCIAS | Frecuencia | Porcentaje |
|---------------|------------|------------|
| No | 141 | 45,5 |
| Si | 169 | 54,5 |
| | ----- | ----- |
| Total | 310 | 100.0 |

| ESTILO | Frecuencia | Porcentaje |
|------------------|------------|------------|
| Estilo Indirecto | 256 | 82,6 |
| Estilo Directo | 54 | 17,4 |
| | ----- | ----- |
| Total | 310 | 100.0 |

LA REINA DE LAS ABEJAS

Sucedió una vez que dos príncipes se fueron por el mundo en busca de aventuras y, habiéndoles gustado la vida libre y salvaje, no volvieron a su reino.

El tercer hermano, a quien todos llamaban Bobalicón, salió a buscar a los otros dos. Cuando, al fin, los encontró se burlaron de él y le invitaron a seguirlos en el camino que habían emprendido.

Iban los tres, anda que andarás, cuando encontraron un hormiguero. Los dos hermanos mayores quisieron pisarlo y deshacerlo, para ver cómo escapaban las hormiguillas acarreando sus huevos. Pero el Bobalicón no les dejó que lo hicieran, diciendo:

- No las matéis. Dejad tranquilas a las criaturas de Dios.

Un poco más allá encontraron un lago, en el que unos patos nadaban. -- Los hermanos mayores quisieron coger un par de ellos, para asarlos y comerse los.

Pero el Bobalicón no se lo permitió, diciendo:

- No los matéis. Dejad en paz a las criaturas de Dios.

Andando, andando, llegaron a una colmena, en la que había tanta y tanta miel, que chorreaba por el tronco del árbol.

Los dos príncipes querían prender fuego al árbol y ahogar a las abejas para llevarse la miel. Pero el Bobalicón se opuso, diciendo:

- No las queméis. Dejad en paz a los animalitos de Dios.

Por último, andando, andando, los tres hermanos llegaron a un castillo, cuyos establos estaban llenos de caballos, pero donde no se veía alma viviente. Recorrieron todos los salones y estancias, que estaban abiertos, y, al --

final, encontraron una puerta cerrada con tres cerrojos. En el centro de la puerta había una rejilla, por la que se veía lo que pasaba dentro de la habitación.

Los hermanos miraron por la rejilla y vieron a un hombrecillo gris sentado a una mesa. Le llamaron una vez ... y otra... pero él no parecía oírles. Por fin, cuando le llamaron por tercera vez, se levantó, abrió la puerta y salió. No dijo una sola palabra, pero los condujo a una mesa espléndidamente servida, y cuando hubieron comido y bebido a su placer, los llevó a cada uno a un dormitorio con un cómodo lecho, donde pudieron dormir.

A la mañana siguiente, el hombrecillo gris fue en busca del hermano mayor, le hizo una seña de que le siguiera y le condujo hasta una lápida de piedra donde estaban escritas tres pruebas que era preciso realizar para desencantar el castillo.

He aquí la primera prueba: en el bosque, entre el musgo, se habían esparcido las mil perlas de las princesas. Era preciso recogerlas todas, sin que faltase una sola, y si al ponerse al sol no estaban todas recogidas, el visitante se tornaría en piedra.

El hermano mayor fue al bosque y buscó-busca que buscarás- todo el día mas al llegar la noche sólo había encontrado un centenar. Y sucedió lo que en la inscripción de la lápida decía: que se tornó de piedra.

Al día siguiente fue el hermano mediano quien probó fortuna, pero no tuvo más suerte que el mayor: sólo pudo reunir doscientas perlas y también se convirtió en piedra.

Por último, le llegó la vez al Bobalicón; buscó y rebuscó entre el musgo, pero era difícil encontrar las perlas, y no las recogía sino muy despacio.

Pensando en su desgracia, se sentó en una piedra y se echó a llorar. Entonces la Reina de las hormigas, a quien él había salvado la vida, acudió con

cinco mil hormiguitas, y en un santiamén encontraron todas las perlas y las pusieron en un montón.

La segunda prueba era encontrar la llave del cuarto de las princesas, - que se había caído al lago. Y cuando el Bobalicón llegó al lago, los patos a quienes él había salvado la vida nadaron, se sumergieron, salieron otra vez a la superficie, y de las profundidades del lago, surgieron, trayendo la llave en el pico.

Pero la tercera prueba era más difícil. El Príncipe debía adivinar cuál era la más joven y la más bella de las tres princesas que estaban dormidas.

Las tres eran exactamente iguales, y no se las podía distinguir en nada, excepto en que cada una, antes de dormirse, había probado una golosina distinta. La mayor, un terrón de azúcar; la segunda un caramelo; la tercera, una cucharadita de miel.

Entonces, la Reina de las abejas, a quien el Bobalicón había salvado la vida, acudió y probó los labios de las tres. Por fin, se detuvo en la boca de la que había comido miel, y así el príncipe reconoció a la más joven.

Inmediatamente, el castillo se desencantó, y los príncipes y caballeros - que estaban convertidos en piedra volvieron a tomar forma humana. Y entre ellos estaban los dos hermanos del Bobalicón.

El Bobalicón se casó con la más joven y la más dulce de las tres prince sas y, a la muerte de su padre, fue elegido Rey. Sus dos hermanos tomaron a las otras dos princesas por esposas, y fueron felices también.

EL NABO

Eranse que se eran dos hermanos que servían como soldados, pero uno era rico, y el otro, pobre.

El pobre, deseando mejorar de fortuna, colgó el uniforme y se fue a trabajar al campo como labrador. Y cavaba la tierra y labraba su parcela, que sembró de nabos.

Llegó, al fin, el tiempo de la cosecha, y uno de los nabos creció hasta alcanzar un tamaño tan descomunal que parecía no iba a tener fin; se hizo tan famoso, que todos le llamaron el Rey de los nabos, pues las gentes no habían visto nunca una cosa tan prodigiosa, ni volverían a verla jamás.

En fin, llegó el nabo a ser tan enorme que llenó todo un carro, y necesitó dos bueyes para transportarlo; el Campesino no sabía qué hacer con él, ni si iba a servirle para bien o para mal.

Por último, se dijo: ¿Cuánto podría ganar si lo vendiera?.

Claro que puedo comérmelo, pero para eso tengo también los nabos pequeños, que son más sabrosos. Lo mejor que puedo hacer es llevárselo al Rey como regalo.

Arregló el carro, puso arneses a los dos bueyes y llevó el nabo a la Corte, para presentarlo al Rey.

- ¿Qué es este ejemplar tan maravilloso? -dijo el soberano-. Muchos prodigios he visto en mi vida, pero ninguno tan notable como éste. ¿De dónde ha salido? Sin duda sois hombre de suerte, pues lo poseéis.

-¡Oh, no! -dijo el Campesino-. Mi suerte no es mucha; soy un pobre soldado que, no pudiendo mantenerse, ha tenido que colgar el uniforme y ponerse a trabajar la tierra. Tengo, sí, un hermano que es rico y bien conocido en la Corte; pero yo, como nada poseo, he sido olvidado por todos.

El Rey se apiadó de él y le dijo:

- Desde ahora acabó tu pobreza; quiero darte tan ricos presentes que te hagan más poderoso que tu hermano.

Y le regaló oro y plata, tierras y campos, y le enriqueció de tal modo que la fortuna de su hermano no podía ni compararse a la suya.

Sucedió que al ver el hermano rico lo que su hermano pobre había logrado con un simple nabo, sintió envidia de él y empezó a pensar cómo lo haría para que el Rey le regalara un tesoro todavía mayor.

Y como presumía de ser más listo, reunió mucho oro y espléndidos caballos y los presentó al Rey, seguro de que éste lo agradecería con un presente de gran valor. Si había hecho fortuna por un simple nabo, ¿qué no haría al ver las preciosidades que le llevaba él?

Pero el Rey aceptó los presentes, y dijo al emisario que no podía agradecerlos con nada tan magnífico y extraordinario como el nabo tan descomunal

Así, el hermano rico se vió obligado a meter el nabo en un carro y llevárselo a su casa. Y ello le causó tanta rabia que los más endiablados pensamientos acudieron a su mente, decidiendo matar a su hermano.

Contrató a unos espadachines y los escondió entre unas matas; luego fue a buscar a su hermano y le dijo:

-Querido hermano, sé donde hay un tesoro, que podríamos ir a buscar y partirlo entre los dos.

El otro asintió, sin sospechar nada. Pero cuando llegaron al matorral, los espadachines se echaron encima de él y le hirieron, disponiéndose a colgarle de un árbol.

Cuando estaban en esto, oyeron a lo lejos ruido de herraduras y el rumor de una canción, y se asustaron tanto, que dejaron al prisionero dentro de un saco, cabeza y todo, colgando de una rama. Pero el hombre pudo hacer un agujero en la tela y sacar la cabeza por él.

El que llegaba era un simple Estudiante que atravesaba el bosque a caballo, cantando alegremente.

Cuando el hombre que estaba en el saco le vió bajo el árbol, le llamó: -Buenos días. Llegáis a tiempo.

El estudiante miró en torno, pero no vio de dónde salía la voz.

- ¿Quién ha hablado? -preguntó al fin.

Desde arriba, una voz le contestó:

- Levanta los ojos y verás que estoy metido en el Saco de la Sabiduría, donde, en poco tiempo, he aprendido tanto, que la ciencia de todas las escuelas del mundo se queda tamañita al lado de la mía. Pronto habré llegado a la mayor perfección y podré presentarme al mundo como el sabio más grande de la cristianidad. Conozco el lenguaje de las estrellas, y los signos de los cielos, y el soplo de los vientos, el poder de hierbas, y pájaros, y piedras, que no tienen secretos para mí. ¡Ah! Si vos estuviereis aquí dentro, verías las maravillas que contiene el Saco de la Sabiduría.

Al oír esto, el Estudiante quedóse atónito, y dijo:

- Bendita sea la hora en que os encontré, si me permitís echar siquiera una miradita al saco.

El otro, como si dudara, le contestó:

- Os permitiré usar del saco un ratito, pero tenéis que aguardar una hora, - pues hay algo un poco difícil que tengo que aprender primero.

Mas cuando el Estudiante hubo aguardado un poco, se impacientó y pidió al de dentro del saco que le permitiera entrar en seguida, tanta era su sed de saber. El hombre del saco le contestó entonces:

- Si he de dejaros entrar en el saco, primero habéis de bajarlo de aquí.

El Estudiante bajó el saco, lo desató, y el prisionero salió de él muy contento. El joven le dijo:

- Metedme ahora en él, y empujadme bien adentro.

Y se metió en el saco bien aprisa. El otro lo ató muy fuerte y lo colgó de la rama.

Cuando el Discípulo de la Ciencia quedó colgado en el aire, le preguntó:

- ¿Qué tal, amiguito? No tardarás en tornarte sabio y en adquirir una interesante experiencia. Hasta que seas el más sabio del mundo no te muevas de - ahí.

Entonces montó en el caballo del Estudiante y se alejó; pero, al cabo de una hora, envió a sus criados a que libertaran al Estudiante, que estaba dentro del saco, dado a todos los demonios por haberse dejado engañar.

JUAN EL LISTO

- ¿Adónde vas, Juan? -pregunta la madre.
 - A ver Grettel -contesta Juan.
 - ¡Pórtate bien, Juan!
 - Está bien, madre. Adiós.
 - Adiós, Juan.
- Y Juan se fue a ver a Grettel.
- Buenos días, Grettel.
 - Buenos días, Juan. ¿Qué me has traído?.
 - No te he traído nada. Hazme tú un regalo.

Grettel le dio una aguja. Juan cogió la aguja y la prendió en una carga de paja, volviendo a su casa detrás del carro, muy contento.

- Buenas tardes, madre.
- Buenas tardes, Juan. ¿De dónde vienes?.
- De casa de Grettel.
- ¿Qué le has llevado?.
- No le he llevado nada. Pero ella me ha hecho un regalo.
- ¿Qué te ha regalado?.
- Una aguja.
- ¿Qué has hecho de ella?.
- La prendí en una carga de paja.
- Eres bobo, Juan. Deberías habértela prendido en la menga.
- Bueno, madre. Otra vez así lo haré.

- ¿Adónde vas, Juan?.
- A casa de Grettel.
- ¡Pórtate bien!
- Descuida, madre. Adiós.
- Adiós, Juan.

Juan va a casa de Grettel.

- Buenos días, Grettel.
- Buenos días, Juan. ¿Qué me traes?.
- No te traigo nada. ¿Qué me das tú?.

Grettel le da un cuchillito.

- Adiós, Grettel.
- Adiós, Juan.

Juan toma el cichillito y se lo prende en la manga, volviéndose a su casa.

- Buenas tardes, madre.
- Buenas tardes, Juan. ¿De dónde vienes?.
- De casa de Grettel.
- ¿Qué le llevaste?.
- No le llevé nada.
- ¿Qué te dio ella?.

- Me dio un cuchillito.
- ¿Dónde lo traes Juan?.
- Prendido en la manga.
- Eres un bobo, Juan. Tenías que habéértelo metido en el bolsillo.
- descuida, madre. Otra vez lo haré así.
- ¿Adónde vas, Juan?.
- A ver a Grettel, madre.
- ¡Mira, que te portes bien!.
- Descuida, madre. Adiós.
- Adiós, Juan.

Juan llega a casa de Grettel.

- Buenos días, Grettel.
- Buenos días, Juan. ¿Me traes alguna cosa bonita?.
- No te traigo nada. ¿Qué tienes tú para mí?.

Grettel le da un corderillo.

- Adiós, Grettel.
- Adiós, Juan.

Juan toma el corderillo, le ata las patas y se lo mete en el bolsillo, a la fuerza.

Cuando llegó a casa, el corderillo estaba asfixiado.

- Buenas tardes, madre.
- Buenas tardes, Juan. ¿Dónde has estado?.
- Fui a ver a Grettel, madre.
- ¿Qué le regalaste?.
- No le regalé nada. Pero ella me dio una cosa.
- ¿Qué te dio Grettel?.
- Me dio un corderillo.
- ¿Qué haas hecho de él?.
- Me lo metí en el bolsillo, madre.
- ¡Mira que eres bobo!. Debías habértelo traído detrás, arrastrando con una cuerda.
- No importa madre. Otra vez lo haré.

- ¿Adónde vas, Juan?.
- Madre, a ver a Grettel.
- Que te portes bien...
- Descuida, madre. Adiós.
- Adiós, Juan.

Juan ve a Grettel.

- Buenos días, Grettel.
- Buenos días, Juan. ¿Qué me traes?.
- No te traigo nada. ¿Qué tienes para mí?.

Grettel le dio un jamón.

- Adiós, Grettel.
- Adiós, Juan.

Juan tomó el jamón, le ató una cuerda alrededor y lo arrastró tras de sí

Los perros le siguieron y se comieron el jamón. Cuando llegó a su casa, llevaba la cuerda en la mano, pero a su extremo no había nada.

- Buenas tardes, madre.
- Buenas tardes, Juan. ¿Qué has hecho por ahí?
- Estuve con Grettel, madre.
- ¿Qué le llevaste?
- No le llevé nada. Pero ella me dio una cosa muy buena.
- ¿Qué te dio, Juan?
- Me dio un jamón.
- ¿Qué has hecho del jamón, Juan ?
- Lo até con una cuerda y lo arrastré tras de mí. Mas los perros se lo han comido.
- Eres lo más bobo que hay en el mundo. Tenías que habértelo traído sobre la cabeza.

No importa, madre. Otra vez lo haré así.

- ¿ Adónde vas, Juan?.
- Madre, a ver a Grettel.
- A ver cómo te portas.
- Descuida, madre. Adiós.
- Adiós, Juan.

Juan llega a casa de Grettel.

- Buenos días, Grettel.
- Buenos días, Juan. ¿Qué me traes?.
- No te traigo nada. ¿Qué hay para mí?.
- Grettel da a Juan un ternero.
- Adiós, Grettel.
- Adiós, Juan.

Juan toma el ternero y se lo pone sobre la cabeza. El animal le pateó la cara.

- Buenas tardes, madre.
- Buenas tardes, Juan.¿Dónde has estado?.
- Madre, fui a ver a Grettel.
- ¿Qué le llevaste?.
- No le llevé nada, madre. Pero ella me hizo un regalo.
- ¿Qué te regaló, Juan?.
- Me dio un ternero, madre.
- ¿Qué has hecho del ternero, Juan?.
- Lo traje sobre mi cabeza y me pateó toda la cara, madre.
- Eres más que bobo, Juan. Tenías que habérselo traído atado con una cuerda y dejarlo en el establo.
- Descuida, madre. El próximo día lo haré.

- ¿Adónde vas, Juan?.
- madre a ver a Grettel.
- Pórtate bien, Juan.
- Está bien, madre. Adiós.
- Adiós, Juan.

Juan se dirigió a casa de Grettel.

- Buenos días, Grettel.

Buenos días, Juan. ¿Qué me traes?

- No te traigo nada, Pero quiero que me des algo.
- Te doy mi persona, Juan.

Juan ató a Grettel con una cuerda y se la llevó a casa, donde la metió en el establo, dejándola allí bien sujeta. Después se fue a ver a su madre.

- Buenas tardes, madre.
- Buenas tardes, Juan. ¿Dónde has estado?.
- En casa de Grettel, madre.
- ¿Qué le llevaste?.
- No le llevé nada.
- ¿Qué te dió Grettel?.
- No me dio nada. Se vino conmigo.
- ¿Dónde has dejado a Grettel ?.
- La até al establo con una cuerda.
- Eres un estúpido. Lo que tenías que hacer era echarle el ojo.
- Descuida, madre. Así lo haré.

Juan se fue al establo, sacó los ojos a vacas y terneras, y se los echó a Grettel a la cara.

Grettel se enojó, rompió la cuerda y se escapó a todo correr.

Sin embargo... Grettel se casó con Juan.

DATOS DE LOS NIÑOS Y SUS FAMILIAS

NOMBRE _____ EDAD.....

COLEGIO.....SEXO.....

CURSO.....PROM. ESCOLAR.....

EN QUE TRABAJA TU PADRE?.....

EN QUE TRABAJA TU MADRE?.....

¿TIENES HERMANOS UNIVERSITARIOS? SI NO

¿TIENES HERMANOS PROFESIONALES? SI NO

¿ERES DE AQUI DE MEXICO? SI NO

¿QUE HACES EN TUS RATOS LIBRES?

.....
.....

GUSTOS PREFERENCIAS

DE LAS SIGUIENTES ACTIVIDADES DIME CUALES SON LAS QUE PREFIERES EN ORDEN DE IMPORTANCIA

_DEPORTE

_LEER LIBROS, REVISTAS, COMICS

_IR AL CINE

_IR AL TEATRO

_VER LA TELEVISION

_VER EL FUTBOL

_JUGAR CON VIDEOJUEGOS

_HABLAR CON LOS AMIGOS

_OTRAS (INDICAR)

¿TE GUSTAN LAS HISTORIAS Y LOS CUENTOS?.....

¿TUS PADRES TE CUENTAN HISTORIAS O CUENTOS?.....

DONDE ESCUCHAS MAS HISTORIAS O CUENTOS?

- A) EN CASA
- B) EN LA ESCUELA
- C) EN EL BARRIO
- D) EN OTRO LADO

QUE TIPO DE CUENTOS TE GUSTAN MAS?

.....
.....

RECUERDAS ALGUN CUENTO O HISTORIA QUE TE HAYA GUSTADO ESPECIALMENTE? CUAL?

.....
.....

SOBRE QUE TEMA TE GUSTARIA ESCRIBIR UNA HISTORIA O UN CUENTO?

.....
.....

DE QUÉ CREES TU QUE SE COMPONE UNA HISTORIA O UN CUENTO?)
(QUE ELEMENTOS INTERVIENEN?)

.....
.....
.....

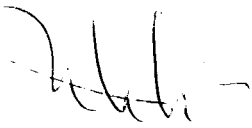
¿QUE COSAS HACES PARA INVENTARTE UNA HISTORIA O UN RELATO?
(QUE ES LO QUE PIENSAS?)

.....
.....
.....

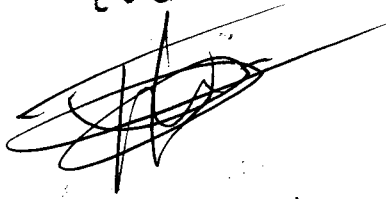
Miguel A. Martínez Martínez

EE responsable de la institución educativa: Juan José
completo como la institución en sí, en cada escuela.

Administración
200



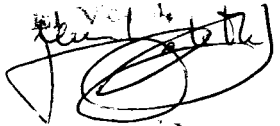
encero



José A. Sánchez

Apto con un de por

1998



El Doctorado

