

El texto narrativo en niños preescolares puertorriqueños

Estructuras narrativas y construcción de la significación del texto

Germie Corujo Martínez

RESUMEN

Esta investigación cualitativa, de análisis de textos narrativos y de carácter hermenéutico, se realizó en el salón de clases de un grupo de niños de edad preescolar de la Escuela Maternal de la Universidad de Puerto Rico. Se exploró y analizó cómo la niñez preescolar estructura y construye los significados mediante sus textos narrativos. Destaca los procedimientos que demuestran los textos narrativos (inserción de temas, la coherencia, la cohesión, elementos conectores; la relación de sus experiencias sociales/culturales para la construcción de sus significados) y las estructuras narrativas predominantes en esa edad. La unidad de estudio fue el texto narrativo que el niño narra oralmente al investigador para ser transliterado más tarde. Para recoger información de los textos narrativos se utiliza la observación participativa, las transcripciones, grabaciones en audio y entrevistas semiestructuradas a niños, padres y maestras para contestar las preguntas de investigación.

Descriptor: preescolar, texto narrativo, estructura narrativa, significados, cohesión y coherencia narrativa

ABSTRACT

This qualitative research, hermeneutic and analysis of narrative texts was held with a group of preschool children in a laboratory school of the University of Puerto Rico. The purpose of this study was to explore and analyze how preschool children structure and construct meanings through their narrative texts. It highlights their narrative procedures (themes, coherence, cohesion, connector elements, and the relationship of their social/cultural activities experiences for the construction of their meanings) and predominant nar-

rative structures at this age. The unit of study was the narrative that the child told the investigator to be orally transliterated. To gather information from narrative texts the researcher used participant observation, the transcripts, audio recordings and semistructured interviews with children, parents and teachers in order to answer the research questions.

Keywords: preschooler, narrative text, narrative structure, meanings, cohesive and coherent narrative

Introducción

El lenguaje es el medio por el cual los seres humanos podemos comunicar nuestros pensamientos, sentimientos y deseos (Genishi & Dyson, 1984; Schickedanz, 1999). El proceso natural de estar inmerso en él, provee las herramientas para que el ser humano conozca las funciones que tiene el lenguaje para poder comunicarse mediante diversos discursos (Halliday, 1994; Schickedanz, 1999). También, se considera que el lenguaje es importante y responsable en el proceso de socialización en nuestro entorno (Galindo, 1991). Por lo que el lenguaje no sólo es responsable de la socialización, sino también del conocimiento que desarrolla sobre el lenguaje y el mundo que le rodea inclusive de los textos narrativos. De esta forma, la expresión oral es transferible a formas escritas, mecanismos de nuestro lenguaje para expresar lo que escuchamos, hablamos, pensamos, escribimos y leemos. Igualmente ocurre el desarrollo de la alfabetización temprana como un proceso en el que el niño conoce, prueba y comprueba diferentes hipótesis sobre los convencionalismos de la palabra escrita a través de la inmersión del lenguaje y sus usos (Sulzby & Barro-Zecker, 1991). Estas premisas plantean que la oralidad no es tan sólo una forma de expresar nuestros pensamientos, sino que también documenta el desarrollo de la escritura dentro de los parámetros de los convencionalismos de la alfabetización temprana ya que ambos procesos están interrelacionados (Garton & Pratt, 1991; Sulzby & Barro Zecker, 1991).

Estos hallazgos se comprueban una vez más, mediante el análisis de las narraciones de los sujetos que participan en esta investigación. Parte de lo que exponen los textos narrativos elaborados por niños de edad preescolar es la escritura por dictado, más allá de la grafía, les ofrece a los niños la oportunidad de expresar sus pensamientos y ponerlos por escrito a través de su oralidad (Sulzby & Barro Zecker, 1991; Sulzby, 1996), hecho que acoge el planteamiento de una interrelación entre la oralidad y la escritura. La selección de palabras y su uso, en las formas

en que haya escogido ese autor, nos permite conocer sobre ese mundo que le rodea y las experiencias que han formado parte de su vida. En fin, la cultura a la que pertenece, que le ayuda a transmitir significados y poder entenderse con otro ser humano mediante el lenguaje y sus mecanismos (Bruner, 1996; Engel, 1995; Nicolopoulou, 1997).

El arte de narrar es uno de esos mecanismos que muestra el carácter social del lenguaje junto a las expresiones culturales y los recursos que el ser humano posee e incorpora a través de la comunicación (Bamberg, 1987; Bruner, 1996; Cooper, 1993; Kuczaj, 1984; Lehr, 1991). Por ello la narración trata de alguna forma comunicar esa expresión interna, lo que es el ser humano, a la vez que refleja las habilidades que tiene en el uso de ese mecanismo del lenguaje.

Por este motivo es tan relevante el que podamos rescatar información en relación con el desarrollo de destrezas discursivas narrativas en niños preescolares. En primer lugar, porque no se valora el potencial inherente a cada niño para desarrollar competencias narrativas discursivas a tan temprana edad, ya que los niños pueden aprender estas competencias en un ambiente escolar con experiencias sencillas y placenteras, comunes y cotidianas que enriquecen el desarrollo de estas destrezas (Schickedanz, 1999). Y en segundo lugar, porque se conoce poco sobre las características y estructuras que muestran los textos narrativos de niños de edad preescolar, al igual que, la construcción de sus significados en los textos.

Pueden destacarse la importancia de algunas investigaciones en relación con niños de edad preescolar y el desarrollo del texto narrativo. Sin duda alguna, en esta línea investigativa predominan los trabajos realizados por Applebee (1978), el de Kemper (1984), Sutton-Smith (1986), Engel (1994), Hudson y Shapiro, (1991), Bamberg (1987, 1997), Pitcher y Prelinger, (1968) MacCabe y Peterson (1991), entre otros. Lo que refleja datos tan lejanos como una o dos décadas atrás. Además, estas escasas investigaciones de la producción textual de niños de edad preescolar se realizaron bajo un modelo de investigación cuantitativa. La perspectiva cualitativa de esta investigación explora e integra el aspecto hermenéutico lo que implica una integración de diferentes aspectos del objeto de estudio de manera profunda y con conocimiento. Por lo que se trata de examinar forma y contenido como elementos que se necesitan uno al otro, consustanciales en la producción de textos.

Desde la perspectiva de la narración y la cultura, Bruner (1996) nos habla sobre la relación existente entre la vida que vivimos, la construcción de historias de la vida real y la narración como género que lo

viabiliza. Sugiere que existe de forma inherente en cada ser humano el deseo de comunicar sus experiencias de vida y contar eventos pasados, hacer anécdotas y manifestarlo en su narrativa personal (Engel, 1995). Los textos narrativos personales igualmente tienen las huellas de la experiencia cultural, como diría Vygotsky, y se manifestarán tanto en las experiencias ocurridas con sus padres y sus interacciones como en los eventos educativos. Por lo que estas producciones textuales testimonian de una forma abierta y explícita lo que expresa el hilvanar ideas, vocabulario, significados mediante discurso narrativo en niños puertorriqueños en edad preescolar.

Aún los niños preescolares y sus discursos responden al carácter social del lenguaje, y a su necesidad de comunicarse y darse a entender. El cuento como discurso posibilita la transacción dinámica entre el niño y su mundo, su realidad, su contexto cultural y su lengua (Bruner, 1996). Lenguaje que se manifiesta en forma oral y escrita para insertarlos en el mundo alfabetizado.

Por un lado, existe un énfasis desmedido en programas preescolares rígidos y estructurados para que los niños aprendan a leer y escribir a temprana edad (Neuman, Coople & Bredekamp, 2001; Ríos, 2005). Podríamos decir que las posibilidades de que los niños puedan disfrutar y aprender de las experiencias de vida a través de los cuentos se alejan cada vez más. Igualmente, se advierten situaciones de enseñanza aprendizaje que no son apropiadas para estas edades, en contraposición de lo que nos exponen las organizaciones profesionales en el campo de la niñez temprana sobre lo que deben ser las experiencias educativas apropiadas para la alfabetización temprana (Neuman *et al.*, 2001). La influencia definitiva de los Estados Unidos en nuestro quehacer educativo, sobre todo en las prácticas educativas y curriculares de Puerto Rico, delimita las situaciones educativas a experiencias copiadas y traspuestas a nuestra realidad educativa por la situación política de Puerto Rico (Torres, 2000). Por ello, movimientos educativos en los Estados Unidos durante las últimas dos décadas, como las iniciativas de reforma educativa y estandarización, así como la ley No Child Left Behind (NCLB) han impactado en nuestro país. Muy particularmente la implantación de esta última desde el 2001, ha impactado en el área de lectura al perjudicar y ofrecer una visión muy limitada del proceso de adquisición de la lengua; la lectura y escritura. Desde una metodología catalogada científica, se tomaron decisiones educativas que generaron múltiples críticas y trastocaron la realidad educativa puertorriqueña. Esta situación ha repercutido en el nivel preescolar

en cuyo énfasis por que se cumpla la ley, NCLB, desemboca en prácticas educativas no apropiadas que limitan las experiencias lingüísticas y de vivencia como la lectura de cuentos (Cooper, 1993; Nicolopoulou, 1997), género por excelencia que ha demostrado ser la base para el desarrollo de competencias discursivas en el nivel preescolar.

Por ello, debemos recalcar que toda experiencia debe enmarcarse dentro de prácticas apropiadas, concepto al que se refiere la National Association for the Education of Young Children (NAEYC). Las mismas apuntan a experiencias y actividades que sean apropiadas a la edad del niño en secuencias de desarrollo y cambio en áreas como lo físico, social, emocional y cognitivo. Se reconoce que el niño es un ser único y que el patrón individual de ese crecimiento va a estar demarcado por su personalidad, sus estilos de aprendizaje, y sus experiencias familiares (Bredenkamp, 1987).

Por otro lado, la alfabetización temprana nos refiere a experiencias que estimulan y promueven que el niño conozca y se enfrente a la palabra escrita en formas pertinentes y placenteras, como proceso activo de intercambio funcional y comunicativo que se basa en las experiencias del niño con el mundo que le rodea (Ruiz, 1996). Además, las organizaciones profesionales abonan al tema al destacar las experiencias tempranas de alfabetización en el desarrollo futuro de los niños (Neuman *et al.*, 2001). Desde el 1998, la NAEYC y la International Reading Association (IRA), mediante su informe “El aprendizaje de la lectura y escritura: prácticas apropiadas para el desarrollo infantil”, establecieron los principios y las recomendaciones para guiar las experiencias de alfabetización temprana y la política pública de lo que se considera apropiado para estas edades. Este informe reconoce la edad temprana (desde el nacimiento hasta ocho años) como el periodo “más importante en el desarrollo de la alfabetización” (p. 3). Entre las experiencias que se recomiendan están el desarrollar un programa que no sólo ayude a los niños a aprender a leer y escribir, sino que se fomente el interés y el placer por la lectura y escritura como formas de comunicación (Neuman *et al.*, 2001).

Los niños conocen de la alfabetización y sus funciones antes de ir a la escuela, a través de las interacciones que tienen con su medio ambiente y las personas que le rodean (Goodman, 1996; Ruíz, 1996; Schikedanz, 1999). Por ello, amerita tener un conocimiento más amplio de los beneficios de la lectura de cuentos dentro del desarrollo de competencias discursivas en estas poblaciones. Se trata de investigar el desarrollo de competencias narrativas y textuales tan necesarias para

el dominio lingüístico desde sus dimensiones en lo pragmático, sintáctico, semántico, fonético y morfológico (Marmolejo-Ramos, s.f.). Este conocimiento a su vez, estimula al maestro a usar variedad de actividades y tomar en consideración las habilidades y conductas de los niños en el proceso enseñanza-aprendizaje. Se utilizan experiencias educativas que lleven al niño a conocer y utilizar la palabra impresa como leerles cuentos, conversar, mostrar variedad de libros con diversidad de géneros, tener accesibilidad hacia materiales de lectura y escritura, usar juegos de dedos, versos infantiles, actividades rítmicas, y usar la escritura como forma de componer un mensaje para comunicarse con otros. Estos ejemplos de actividades basadas en las prácticas apropiadas son las que se deben utilizar para estimular el enfrentamiento con el lenguaje.

Los estudios del cerebro sustentan en estos primeros años de vida la maleabilidad del cerebro y las repercusiones que tiene en el ser humano (Bergen & Coscia, 2001; Jensen, 1998; Shore, 1997). Precisamente, estas investigaciones recalcan la importancia de tener un ambiente enriquecido de experiencias que promuevan el que se formen los caminos neurales (Cintrón, 1999) ya que estas experiencias tendrán un impacto en el futuro escolar de una persona (National Research Council, 2000).

A partir de estas razones que hemos esbozado, decidimos estudiar la narrativa en niños de edad preescolar para documentar y analizar la significación en sus textos, así como sus características estructurales.

¿Cómo procedimos a investigar la producción de niños preescolares?

Esta investigación se llevó a cabo durante el segundo semestre del año escolar 2007-2008 en la Escuela Maternal de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, con un grupo de niños, cuyas edades fluctuaban entre tres años con ocho meses hasta cuatro años con siete meses, para el inicio del año escolar.

Se utilizó una metodología cualitativa, en la que se visualiza la realidad de forma subjetiva lo que permite que puedan existir múltiples realidades, al igual que, múltiples formas de comunicar ideas y sentimientos (Lucca & Berríos, 2003). Este paradigma metodológico permite explorar y comprender lo que se desea investigar (Creswell, 2005) al tener un acercamiento reflexivo y hermenéutico de las experiencias de los participantes. Este análisis hermenéutico (interpretación) de los textos narrativos producidos por niños de edad preescolar, nos propor-

cionó diferentes ángulos o puntos de vista de unos referentes comunes en el mundo narrativo de los niños. Nuestra unidad de estudio fue el texto narrativo que el niño dictaba oralmente al investigador para ser transliterado más tarde en forma fiel y exacta a lo que narró.

Inicialmente, en la *fase administrativa* de la investigación sometimos la propuesta de investigación al Comité Institucional para la Protección de los Seres Humanos en la Investigación (CIPSHI) y se obtuvo también, el endoso de la coordinadora de la Escuela Maternal y la Directora de la Escuela de Ecología Familiar y Nutrición para llevar a cabo la investigación. Se procedió a llevar a cabo la reunión-orientación con los padres en la que se proporcionaron las hojas de consentimiento informado para la autorización de participación en la investigación por parte de sus hijos. Más tarde, también se solicitó el consentimiento informado a los padres de los niños que fueron seleccionados para realizar el análisis del texto narrativo. También, se sometió a un comité de expertos las hojas que se habían diseñado para realizar el análisis de los textos; diseño que fue fruto de la revisión de literatura e investigaciones en relación con textos narrativos en niños preescolares. Esta revisión de literatura reflejó aspectos centrales al trabajar con textos narrativos igual que, otros que no han sido tan estudiados con esta población en particular. Los conceptos centrales que se utilizaron fueron: las características que ofrecen los textos narrativos, la estructura esquemática que muestran y la significación que se derivan de sus textos. Cada uno de estos conceptos responden a las primeras tres preguntas de investigación, a las que se harán referencia más adelante. Dentro de cada concepto central se escogieron unos criterios para ser analizados. En el primero, las características del texto narrativo, se utilizaron los siguientes criterios: Incluye personajes en el texto, existe coherencia en todo el texto (macroestructura), se identifica un tema, existe cohesión del texto (relación de proposiciones/microestructura, usa elementos conectores (conjunciones, frases preposicionales, cláusulas relativas, referencias anafóricas, pronominalización), explora algún tiempo verbal en el texto, muestra secuencia temporal y muestra perspectiva narrativa (primera, segunda o tercera persona). En el segundo concepto central, la estructura esquemática, se utilizaron estos criterios: Muestra un *inicio* (ej. “Había una vez...”, “Hace mucho tiempo...”), muestra *orientación* para introducir la situación y personajes, muestra *eventos iniciales* o acciones dirigidas a una meta, muestra un problema u obstáculo para lograr la meta, muestra la *resolución* del problema y el texto incluye un *cierre*. Y finalmente, el

tercer concepto referente a la significación, utiliza los siguientes criterios: Usa conceptos/vocabulario del entorno familiar, escolar, y cultural, usa personajes relacionados con su experiencia de vida, incorpora papeles sociales/culturales en la trama o personajes, usa elementos de otros contextos (descontextualización) ajenos al asunto e incorpora categorías emergentes.

En la *fase de instrumentación*, la entrada de la investigadora al salón de clases contempló discutir en forma grupal con los estudiantes la investigación que se llevaría a cabo, al igual que mostrar y familiarizar a los niños con los instrumentos que se utilizarían para grabar las narraciones ya que originalmente se buscaba grabar en audio y video. La interacción con el equipo permitió que los niños estuvieran familiarizados con los instrumentos y que hicieran las preguntas pertinentes para su manejo tratando de evitar el factor distractor. Precisamente, esta fue la razón para que elimináramos el uso de una grabadora de videocinta, otro equipo alternativo para corroborar las grabaciones en audiocintas, ya que resultó de distracción para los niños. Además, se orientó a los cada uno sobre el tipo de participación que tendría. Los niños firmaban una hoja de asentimiento informado como evidencia de su deseo de participar en la investigación antes de proceder a grabarlos, haciendo énfasis en que podía dejar de realizar la actividad cuando así lo deseara. Se respetó la decisión de cada niño de participar o no en la investigación, aspecto que incorpora el punto de vista ético en el proceso investigativo con niños preescolares (Díaz-Soto & Swadener, 2005; Greig & Taylor, 1999; Hendricks, 2000).

Aunque los niños estaban familiarizados con la investigadora, por ser maestra dentro de la escuela, no fue hasta que se acostumbraron a su constante presencia y la sintieron parte del componente de su equipo de maestras, que entonces, mostraron mayor participación. Un claro ejemplo fue el caso de algunos niños quiénes hubieran podido ser seleccionados por sus textos narrativos pero al momento de recoger los primeros textos narrativos, no habían desarrollado tanta confianza con la investigadora. Este hecho tiene implicaciones en la metodología que se utiliza cuando se trabaja con niños de edad preescolar, lo que apunta a la importancia del carácter etnográfico en la investigación en la niñez de edad temprana. No obstante, el entusiasmo generado entre el grupo trajo como consecuencia, el que todos accedieran a participar eventualmente. Finalmente, se obtuvieron los cuentos de todos los niños del grupo en un mes y medio ya que se fueron entusiasmando unos a otros con los cuentos que realizaban.

En este proceso metodológico la investigadora transcribía diariamente las narraciones y hacía observaciones pertinentes con descripciones generales de las actividades del día con el propósito de tener una visión más completa dentro del proceso de participación a la vez que poder obtener información sobre el aspecto de la significación y los temas que utilizaban en sus cuentos. Precisamente los textos narrativos reflejaron la mayoría de las ocasiones relación con los temas curriculares dentro del salón de clases.

Luego, se seleccionaron seis niños a partir del análisis de la producción inicial de los textos producidos por el grupo tomándose en consideración los textos producidos, la disponibilidad de éstos y sus padres para participar en la investigación. Entonces, se procedió a recoger más textos narrativos de estos seis niños. Al hacerse la transcripción se le presentaba al niño el texto en forma escrita y se leía. El niño debía aprobar el texto como trabajo final o hacerle modificaciones (ediciones) al texto según creyera conveniente. En el caso que hubiera cambios, se volvía a leer el texto para la aprobación del autor. También, se realizó un análisis preliminar de las producciones textuales con el propósito de ajustar las preguntas que se realizarían más tarde en las entrevistas semiestructuradas. Finalmente, se seleccionaron sólo tres niños (dos niños y una niña) para realizar el análisis de tres de sus textos narrativos por lo que se hizo análisis de nueve textos en total.

Además, se realizaron entrevistas semiestructuradas a los niños, los padres y las maestras. Cada una de las entrevistas tenía un protocolo de preguntas sugeridas que también fueron evaluadas por un panel de expertos durante la fase administrativa. Las entrevistas tenían el propósito de tener mayor información para el aspecto de significación de los textos y las implicaciones educativas. Cabe señalar que si bien había un protocolo de preguntas sugeridas, la investigadora hacía otras preguntas, según surgieran aspectos relevantes que se considerarían en las entrevistas.

Las entrevistas a los niños se realizaron en diferentes contextos; dentro del salón de clases como parte de la rutina de narrar cuentos, cuando se leía sus cuentos para editarlos y en un lugar conjunto al salón. Las entrevistas eran en torno a sus textos narrativos y las experiencias familiares que se pudieran relacionar, al igual que, aspectos procesales de cómo se les ocurrían los temas y situaciones mencionadas en los cuentos. Los niños no acogieron las entrevistas con tanto entusiasmo, ya que tenían prisa o mostraban cansancio: preferían hacer cuentos o editarlos.

Las entrevistas con los padres se enmarcan en dos aspectos: primeramente, la experiencia de los niños con el lenguaje, la lectura, las actividades familiares e individuales de los niños, y en segundo lugar, el realizar la lectura de los cuentos producidos por sus hijos para que estos hicieran comentarios cuando se relacionaban con sus experiencias familiares.

Las entrevistas de las maestras fueron en torno a información sobre las experiencias dentro del contexto escolar, su visión del proceso narrativo, experiencias narrativas discursivas y de lenguaje que se ofrecen en la escuela. Al igual que, información de carácter individual de los niños participantes y el proceso de aprendizaje y visión de mundo.

En la *fase de análisis de los textos* se utilizaron las hojas de los conceptos centrales diseñadas con los criterios para recoger la información que se analizaría. Tras la realización de estos procesos, surgen los hallazgos de nuestra investigación.

A continuación se presentan las preguntas de investigación junto a la discusión de los hallazgos para facilitar la lectura, los que aglutinamos en determinados apartados que son el eje central. En el análisis de los textos se verán reflejadas los elementos del texto narrativo como la fábula para recoger los personajes, el lugar y tiempo en que se llevan a cabo los acontecimientos; la historia que muestra la estructura esquemática con el inicio, orientación para introducir la situación y el personaje, eventos iniciales, el problema, la resolución del problema y el cierre. También, la cohesión y coherencia; la primera referente a ofrecer conexión entre una proposición y otra; y la segunda, también llamada coherencia global, que muestra el hilo conector en todo el texto y que se reflejará con un tema. La cohesión se mostrará en el uso de los sustantivos y pronombres, al igual que en los conectores como las conjunciones y los adverbios (MacCabe & Peterson, 1991). Los conectores se considerarán como recursos lingüísticos que contribuyen a lo que se llama la microestructura. Al igual que la coherencia que muestra un texto unificado y que colabora con la macroestructura (van Dijk, 1980). Finalmente, en el estrato del texto se considerará la perspectiva narrativa que utilizan los autores para referirse al destinatario en términos de la forma en que se expresa el lenguaje y se constituye como texto (Bal, 2001; Díaz Márquez, 1998). Estos aspectos son los que se han mencionado anteriormente como parte de los criterios que se utilizan para recoger la información de los textos y contestar nuestras preguntas de investigación.

La narrativa en la preescolaridad: su función cultural, cognitiva y de significación

Los textos narrativos comunican expresiones culturales y transmite significados que contribuye a que podamos entendernos con otros seres humanos (Bamberg, 1987; Cooper, 1993; Kuczaj, 1984; Lehr, 1991). Desde la perspectiva de la narración y la cultura, Bruner (1996) argumenta sobre la relación existente entre la vida que vivimos, la construcción de historias de la vida real y la narración como tal. De forma inherente en cada ser humano existe el deseo de comunicar sus experiencias de vida y contar eventos pasados, hacer anécdotas y manifestarlo en su narrativa personal, metáfora de la narrativa de la humanidad (Adams, 1986; Bruner, 1996; Engel, 1995; Kemper, 1984).

Por ello, nuestra primera pregunta de investigación responde a estos postulados: ¿cómo los niños preescolares de la Escuela Maternal de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras incorporan sus experiencias al construir significados en sus textos narrativos?

El trabajo de Vygotsky (1978) destaca el acercamiento sociocultural al desarrollo del niño al plantear que las funciones del pensamiento se desarrollan a través de las interacciones con personas significativas para el niño, ya sea adulto o un niño más diestro. Esas interacciones sociales servirán como un vehículo para desarrollar sus funciones psicológicas ya que el adulto servirá como un mediador. Estas experiencias de socialización crearán la base, o el andamiaje, para que se desarrolle el lenguaje y su aprendizaje. Este proceso se refleja en el desarrollo del lenguaje y de competencias discursivas más complejas como ocurre con las producciones narrativas del niño.

Por un lado, el niño de edad preescolar trae unos conocimientos previos sobre su entorno y medio ambiente que le permite reformular sus esquemas o conceptos sobre algo en particular incluyendo el conocimiento sobre su lengua como medio de comunicación (Goodman, 1996). Y por otro lado, los esquemas que posee el niño se reflejan y transforman en su narrativa personal al acceder conocimientos y traerlos a su memoria inmediata (Lehr, 1991; Mandler, 1984).

Abona a esta discusión lo que nos expresa Applebee (1978) en relación con la representación de las experiencias/realidades. No importa nuestra edad, nuestro idioma, nuestro bagaje cultural, funcionamos psicológicamente al construir sistemáticamente representaciones de las experiencias que proveen tanto una interpretación del pasado como un sistema para anticipar el futuro. (Traducción libre, Applebee, 1978, p.5)

Estas representaciones de las experiencias funcionan como un sistema de archivo mental sobre las experiencias pasadas que formarán parte de lo que ellos expresan en sus textos narrativos. Al igual, veremos que los textos reflejan esa gramática del cuento no sólo en términos de conocimientos y esquemas mentales (Mandler, 1984), sino de estructuras narrativas. A través de esta narrativa se recogen múltiples aspectos cuyos contenidos y cuyas formas configuran niveles complejos de producción en esta población escolar.

Conozcamos a cada uno de los autores en su carácter individual, con su visión de mundo y los niveles de estructuras narrativas que producen a partir del discurso-cuento. Por ello, los citamos tal cual narraron su texto.

Laura, la primera autora, produjo el cuento "*El caballo que se lastimó una pata*", sobre un caballo herido que busca ayuda de sus amigos para que lo lleven a un hospital. Luego, en "*El elefante triste*" nos muestra un elefante muy triste porque no sabía usar su trompa, y tras algo de práctica pudo lograrlo. Finalmente, el cuento "*El saltamonte que tenía miedo y no podía saltar*" presenta cómo el sentimiento de miedo paraliza al saltamonte hasta que unos amigos insectos le siguen animando para que salte.

Hiram, el segundo autor, narró el cuento "*Un pajarito*", en el que un pájaro busca protección en su madre porque una mosca lo picó y ésta luego lo mata con "fli" que es un insecticida. En el cuento "*La abeja brumosa*" estamos ante una abeja que se enfrenta junto a otras abejas a un malvado que les quería coger su miel para finalmente salir victoriosas cuando se unen para enfrentarlo. Y, por último, "*El pez maduro*" implica una pluralidad de historias dentro de una misma historia al narrar cómo una pescadora atrapa a dos peces hermanos y su padre los rescata, luego se va a una isla cercana y atrapa una ballena hermana y ésta logra escapar moviéndose.

Finalmente, Carlos, el último autor narra el cuento "*La araña que consiguió un amigo*", sobre una araña que estaba sola y buscaba un amigo que finalmente encontró y pudo seguir su vida normal. Luego, su segundo cuento, "*El león cazador*", aborda la historia de un león cazador perseguido por un guepardo. Pero un cazador quería cazar al león; y, finalmente, el guepardo cazó al cazador. Su último cuento "*La abejita que hizo miel*", nos narra sobre una abeja que no quiere jugar con sus hermanos porque tiene que hacer miel, cuando finaliza su labor la miel es colocada en un supermercado.

Estos tres autores como cualquier autor adulto recogen mayormente la cotidianidad de la vida en familia y la amistad como ejes centrales. Por un lado, los cuentos están íntimamente relacionados con los temas en discusión en el salón de clase. Y por otro, abundan aspectos familiares que se incorporan a través de las personificaciones de los personajes, todos encarnados por animales. Estos textos narrativos incorporan temas que tienen carácter social, familiar y educativo, dimensiones a las que los niños han estado expuestos. Abordan conceptos abstractos de valores sociales y humanos como: la amistad, el apoyo, la perseverancia en el trabajo, el amor, la protección por parte de los padres, la superación, entre otros, como veremos en esta cita:

“Después el caballo dijo: “Amigos, ¿me pueden ayudar?”

(Fragmento del cuento *“El caballo que se lastimó una pata”* de Laura)

El carácter familiar recrea situaciones de vida en familia como las relaciones con la madre y un padre que protegen a sus hijos, ir de paseo, llevar a un herido a un hospital, colocar la miel en un supermercado, jugar con los hermanos, tener mamá y papá. Al abordar esta temática mediante la caracterización de animales, se mantiene un hilo con los temas que se ofrecen en el salón de clases. Por ello, su despliegue de personajes como insectos, animales de la selva sabana, caballos, araña y animales marinos. Se insertan en redes conceptuales y causalidades mayores que permiten llevar al autor de experiencias concretas a otras más abstractas que generalizan situaciones o experiencias vividas (Lehr, 1991) como el siguiente ejemplo.

“Y después ella le echó fli a la mosca y se murió”

(Fragmento del cuento *“El pajarito”* de Hiram)

El desarrollo de los temas, los modos de hilvanar sus conceptos y el vocabulario utilizado, la selección de personajes y los diálogos que les atribuyen nos llevó a generar —y para categorizar en la investigación— una expresión valorativa que mejor describiera la producción de cada autor. Por ejemplo, denominamos a *Laura o la atribución de valores* porque utiliza temas valorativos y recurre a la estrategia de los diálogos para conferirles sentimientos y características a sus personajes. *Hiram o la importancia de la figura materna* comienza sus cuentos con algún aspecto relacionado con la madre y luego evoluciona los

acontecimientos de sus historias en su búsqueda de la superación y lograr vencer el mal ayudado por la figura materna. Este autor fortalece sus personajes a través del concepto familia que ofrece cohesión a la trama y su significación. Finalmente, examinamos a *Carlos y la riqueza textual* porque relaciona en sus cuentos una variedad de situaciones que reflejan las experiencias familiares enriquecidas bien hilvanadas con sus experiencias de vida, al igual que los papeles sociales que juegan sus personajes.

A través de los personajes, vocabulario y expresiones, los autores —como es natural— se insertan en las experiencias culturales, familiares y escolares que aportan significación a sus textos narrativos (Bruner, 1996; Kemper, 1984; Nicolopoulou, 1997). La presencia de temas sociales como la noción de la amistad, el apoyo, la seguridad a través de sus seres queridos y la responsabilidad demarcan la identidad de cada uno de estos autores en su narrativa personal, algo que suscribe la literatura (Applebee, 1978; Bruner, 1996; van Dijk, 1996).

Características y estructura esquemática en la narrativa de niños preescolares

La selección de los temas define a estos autores y los enmarca en el mundo propio de la edad. Laura les ofrece prioridad a los valores, Hiram a la figura materna y familiar, mientras que Carlos muestra sus inquietudes y diferente visión de mundo a través de sus cuentos. Este aspecto influye en la coherencia semántica del texto y se afina la cohesión con las proposiciones que incorporan sus autores. La creatividad y el estilo de cada autor se definen en las decisiones discursivas de cada uno para lograr una historia con sentido y coherente que representa su visión de mundo.

La segunda y tercera pregunta de investigación va en pos de las características y la estructura esquemática que exhiben estos textos narrativos. *¿Qué características generales exhiben los textos narrativos de los niños? ¿Qué elementos estructurales usan los niños para construir sus historias?*

En el manejo de la fábula nunca se mencionan ni el lugar ni el tiempo en que se desarrolla el cuento, más bien se realiza a través de los personajes, quienes nos ubican en tiempo y espacio. Los *personajes* contribuyen a darnos una clasificación o categoría de lo que se quiere representar (Bruner, 1996). Por ello, muestran papeles de la sociedad (el doctor, la madre, el amigo) que contribuyen a crear un ambiente real en donde se sitúa la historia. Aunque no se describen los perso-

najes con detalles, la naturaleza de los acontecimientos y los diálogos permiten que el lector conozca sus sentimientos. Se comprueba el planteamiento de Propp (1981), al señalar que los personajes tienen una función particular dentro de la trama y alrededor de éstos gira el orden de los acontecimientos en el cuento tradicional. Los personajes encarnan animales, a los que se les confieren características humanas, mediante el recurso de las personificaciones. Aspecto que se avala en las investigaciones referentes a la cotidianidad y el uso de animales con características humanas en la narrativa de esta población escolar (Kemper, 1984; Nicolopou, 1997).

Desde el punto de vista del lenguaje, el uso de conectores y otros elementos cohesivos contribuyen al amarre temático en los textos narrativos de niños preescolares. Como primer elemento cohesivo por excelencia se destacan los nombres (sustantivos) como referentes en la historia.

*“Era un elefante que no botaba agua por su trompa.
Ese elefante un día, cuando estaba (cuando estaba) con sus hermanas”*

(Fragmento del cuento “El elefante triste” de Laura).

*“Había una vez una abeja este... quería hablar con su mamá
Había un gigante que quería robarse la miel.
Entonces, la abeja se quedó con la reina”*

(Fragmento del cuento “La abeja brumosa” de Hiram).

El segundo elemento cohesivo que utilizan los autores son los adverbios de tiempo como “después” “entonces” y “luego”, junto a la conjunción “y”. En el caso de Carlos, es el único autor que usa con mayor frecuencia (Laura lo usa en una ocasión) la conjunción adversativa “pero”, lo que enriquece su producción al situarla adversativamente como es propio en toda narración en la que ocurre algo..

*“Era un león, quería cazarlo pero no pudo porque estaba en el agua”
“Yo creo que él quería cazar el cazador pero después, encontró el guepardo”*

(Fragmentos de “El león cazador” de la autoría de Carlos).

Este uso incide con la investigación de MacCabe y Peterson (1991) sobre el uso de conectores en la narrativa de niños pequeños en los que también uno de los más utilizados fue la conjunción “y” junto al adverbio de tiempo “*entonces*”. Se le atribuye al conector “y” una función semántica con la que se une cualquier elemento, lo que explica la frecuencia de su uso en niños pequeños.

*“Y después lo tuvieron que llevar al huerto.
Y nunca lo llevaron al hospital porque no había doctor”*

(Fragmento del cuento, “*El caballo que se lastimó una pata*” de Laura)

El tercer elemento que añade *cohesión* a los textos es la pronominalización, en la que los pronombres hacen referencia a los nombres o personajes de la historia en particular los pronombres personales, los pronombres relativos y los pronombres posesivos para referirse a nombres (sustantivos) referentes a animales del cuento.

“y (y) después le dijo: “Te voy a ayudar a saltar” se quedó la abeja ahí, con... todo el tiempo con ella”.

(Fragmento de “*El saltamonte que no podía saltar y tenía miedo*” de Laura).

Este elemento cohesivo se va demarcando en cada autor de forma diferente ya que si bien todos los autores lo utilizan, observamos que Carlos tiene mayor preferencia en su uso. Los conectores tienen varias funciones en la narrativa: dan coherencia semántica, establecen las funciones pragmáticas y operan como marcadores narrativos en la macroestructura (MacCabe & Peterson, 1991; van Dijk, 1980), aspectos que se aprecian en la construcción de estos niños. Si bien proveen una coherencia semántica para añadir elementos que progresen en la historia, también evidencian la intención del niño al narrar la historia, incluso la de buscar la reacción del oyente, en este caso la investigadora como se observa en la siguiente expresión.

*“Y después ...¿Te digo lo que pasó?
Detrás había un guepardo”*

(fragmento del cuento “*El león cazador*” de Carlos)

Este fragmento demuestra cómo se interrelacionan el aspecto pragmático con el contexto de fantasía, mencionado anteriormente, en que ocurren estas narraciones como actos del habla.

El tiempo verbal es un elemento importante en toda narrativa ya que mantiene la historia como acontece en el tiempo (Bal, 2001; Díaz Márquez, 1998; Garrido Domínguez, 1996). Por otro lado, el tiempo verbal por excelencia en estas narraciones es el pasado, ya que cuando se cuenta el suceso el texto puntualiza su referencia al pasado (Applebee, 1978). Pero también, el tiempo verbal en los textos narrativos le da relieve al narrador como locutor del relato y organizador del espacio y tiempo, aspecto que reconoce la literatura (Garrido Domínguez, 1996). Tal vez, por ello se destaca en los textos narrativos el punto de vista de la tercera persona con un narrador omnisciente, lo que establece una distancia en relación con la historia que se cuenta.

“Había una vez y dos son tres, una abeja (una abeja) que estaba buscando miel. Y después, la abeja fue a buscar miel y encontró una flor, la cogió para hacer miel”

(Fragmento del cuento “*La abejita que hizo miel*” de Carlos).

“Era un elefante que no botaba agua por su trompa. Ese elefante un día cuando estaba (cuando estaba) con sus hermanos, el elefante (el elefante) trató de tirar agua pero no pudo”

(Fragmento del cuento “*El elefante triste*” de Laura)

Sin embargo, algunos de los cuentos utilizan diálogos, recurso con el que se incorpora la primera persona y en tiempo verbal presente, mediante el discurso directo. Todos los autores hacen uso de diálogos, en por lo menos un cuento, aunque esto se refleja en forma marcada en Laura que usa diálogos en dos de sus textos, como vemos en el siguiente fragmento.

“Y después vino una mariposa y le dijo a la abeja: ¿Qué le pasa al saltamonte?. Y la abeja le contestó: “No sabe saltar y tiene miedo”

(Fragmento del cuento “*El saltamonte que no podía saltar y tenía miedo*” de Laura).

Hay dos acercamientos hacia la visión de la construcción del esquema narrativo en niños de edad preescolar. Por un lado, la gran

mayoría de las investigaciones recalca que los niños de edad preescolar no tienen una estructura esquemática narrativa, aunque muestran sus inicios (Applebee, 1978; Kemper, 1984; Hudson & Shapiro, 1991; MacCabe & Peterson, 1991). Por el otro lado, otros investigadores apuntan que niños de tres y cuatro años en efecto pueden manifestar una estructura esquemática sencilla, pero completa desde el punto de vista narrativo (Nicopolou, 1997; Paley, 1986 en Nicopoulou, 1997). En el caso de los textos narrativos analizados en nuestra investigación, todos los autores mostraron una estructura esquemática muy definida. Por ejemplo, Laura usa la estrategia literaria llamada “in media res” con la que nos introduce inmediatamente con el problema o situación que aqueja a los protagonistas (Bal, 2001). Sin embargo, los otros dos autores recurren a la clásica frase “*Había una vez*”, recurso que igualmente reconocen las teorías del cuento popular (Díaz Márquez, 1998; Propp, 1981). La orientación de las historias es breve y en ocasiones se funde con el evento inicial; al igual que el problema se muestra en forma definida. Por ejemplo, Laura soluciona los problemas con amigos que estimulan a que el personaje logre su meta; Hiram, inserta los elementos fantásticos en la resolución de problemas al mostrar un malvado que es vencido, una pescadora que no puede pescar peces y ballena porque son rescatadas. Carlos en cambio resuelve los problemas en forma definida, categórica y causal: encontró un amigo, el guepardo cazó al cazador, la abeja decidió no jugar con sus hermanos para finalizar su labor. Finalmente, se destaca el cierre que se manifiesta con la fórmula acostumbrada de “*Y colorín, colorado este cuento se ha acabado*” en la mayoría de los autores, recursos que sostienen comúnmente en los escenarios educativos para el preescolar.

Reflexiones e implicaciones educativas como maestra preescolar

Una de las reflexiones que provoca la evidencia de estos textos narrativos es valorar y admirar las producciones realizadas por estos jóvenes autores. A la vez, nos concientizan sobre las implicaciones educativas que podemos derivar de ésta.

Estas aseveraciones nos llevan a nuestra última pregunta de investigación. *¿Qué implicaciones curriculares se infieren de los modos como los niños preescolares construyen y estructuran sus textos?*

Por ello, retomamos la perspectiva narratológica desde un punto de vista interactivo y referente en la pregunta: *¿Qué provoca que niños*

tan pequeños puedan manifestar una estructura narrativa definida como hemos evidenciado?

Definitivamente, el desarrollo de competencias discursivas es un proceso evolutivo e individual que tomará caminos insospechados a la luz de las experiencias de vida sociales y culturales de cada autor. Pero existen aspectos relevantes que se repiten en esa experiencia individual y colectiva que pudiera indicarnos la ruta a seguir para estimular y promover otras competencias discursivas más significativas en los niños de edad preescolar.

El aspecto central que más se destaca en las entrevistas a los padres es su disponibilidad o la de otro miembro de la familia (hermanos) para leer cuentos a los niños. Esa disponibilidad está ligada a la frecuencia en la lectura de cuentos a los niños (todos los días o por lo menos algunas veces en semana). Un segundo aspecto que contribuye al desarrollo de competencias discursivas es el tipo de libros que se usan para la lectura de cuento. Si bien están los de la escuela o libros cortos, no se excluyen libros que pueden ser más complejos en términos de más texto y menos ilustraciones, al igual que la exposición de los niños a libros de información, atlas, libros de poesía, entre otros. Esta variedad de materiales y estímulos, incidirán en la riqueza de experiencias que se les proveen a los niños desde temprana edad antes de llegar a la escuela formal. Se suman las películas de videos propias de niños e incluso en ocasiones también de adultos, ya que los niños comparten esta actividad con sus padres. Al igual que viajes que las familias han realizado ya sean locales e internacionales.

Otro aspecto que se evidencia en las actividades preferidas (además de la lectura) de los niños y las familias son el juego dramático y las anécdotas familiares. Las experiencias de juego dramático promueven la imaginación y el que hagan historias en forma oral (Pellegrinni y Galda, 2000), según comunican los padres y los maestros. Estos postulados los apoyan las investigaciones realizadas en torno a la importancia de este tipo de experiencias para estimular el pensamiento, hacer representaciones mentales que se concretizan a través de la representación dramática (Pellegrinni & Galda, 2000; Nicopoulou, 1997). También son relevantes las anécdotas familiares sobre todo cuando son valoradas dentro del entorno familiar. Se manifiesta en las anécdotas la recreación de la estructura narrativa ya que habrá protagonistas de la historia, un problema y su resolución final, según destacamos en el manejo de la estructura narrativa clásica del niño.

Otras estrategias que utilizan los padres en forma incidental son: el conversar, el escuchar a sus niños, el hacer anécdotas familiares, el hacer preguntas abiertas y el compartir experiencias familiares. Inciden estas con una investigación realizada por MacCabe y Peterson (1991) sobre cómo los padres estimulan las experiencias de lectura de sus niños. Hallazgos que se mostraron en actividades como: iniciar y extender un tópico del que hablan los niños, el hacer preguntas abiertas y cerradas cuando los niños están conversando con los padres y contestar a las preguntas de sus hijos. Finalmente, pero no menos importante, está el aspecto lúdico por el placer y disfrute que se modela con la acción misma de leer cuentos y narrar historias. Sin limitarse a la lectura de cuentos, sino también su dramatización, contarlos y recontarlos, al igual que escribirlos. Todos estos hallazgos enfocan hacia el hecho de que no importa el nivel socioeconómico en que se desarrolla el niño incorporará las experiencias narrativas si existe el interés de proveerles este tipo de experiencias narrativas discursivas ya sea en forma consciente o inconsciente.

En relación con la información que nos ofrecen las maestras, el entorno escolar proporciona una serie de experiencias abarcadoras y enriquecidas en términos de cómo se expone al niño a la lectura y la escritura dentro del entorno escolar. La base de estas experiencias es el lenguaje que se les estimula en todo momento ya que se busca que las experiencias sean familiares para que los niños se sientan seguros y motivados a hablar. Se hace énfasis en estrategias como la conversación, hacer preguntas abiertas, mostrar placer y disfrute al realizar la lectura de cuentos ya sea a través de que los niños lean cuentos, hagan lecturas compartidas y dialogadas y dramaticen los cuentos. También, se usan materiales concretos, la individualización de la enseñanza y la integración del lenguaje en todo, como en el uso de canciones, poner por escrito las canciones, expresar en forma verbal que la palabra hablada tiene una forma escrita, al igual, que ayudar a través de las experiencias concretas que los niños formen conceptos y proveer modelaje en todo momento. También, relacionan las experiencias del juego dramático con los cuentos que están realizando en el salón ya que éstos utilizan los temas de las unidades temáticas que se estudian en el salón para incorporarlo en el tema de su dramatización, ya sea recreando personajes o animales como utilizando muñequitos plásticos en esta representación. También, proveen experiencias de realizar libros de rutinas en el salón, sobre sus experiencias familiares y de autores que han estudiado.

Lo que puede ser importante destacar de estas experiencias en el entorno escolar es que son decisivas para que los niños se sientan motivados y estimulados en el desarrollo de destrezas discursivas narrativas que les ayudarán en su proceso de adaptación a la transición hacia el mundo de la escuela elemental. Experiencias relevantes cuando existe un marcado énfasis en los aspectos académicos y de aprender las letras perdiendo de perspectiva la pertinencia y la forma apropiada para enseñar (Cooper, 1993; Nicopoulou, 1997).

Además, las maestras responsabilizan a los padres de ser una parte integral en ese esfuerzo y enfatizan que los niños vinieron a su experiencia educativa con una amplia gama de experiencias familiares, culturales que contribuyen a que éstos incluyan y aporten a la dinámica diaria del salón de clases sus experiencias. Definitivamente las experiencias a las que se expone un niño serán determinantes en el desarrollo de las destrezas narrativas discursivas. Entendemos que el niño transfiere las competencias comunicativas que tiene en su vida diaria hacia las experiencias narrativas. Dependiendo de las experiencias, podremos observar un vocabulario más definido y amplio para poder expresar su realidad, sus experiencias y lo que ocurre en el mundo circundante.

El estímulo que podamos proveer para este tipo de experiencia provee herramientas lingüísticas que ayudarán a desarrollar lo que luego serán competencias narrativas discursivas. El factor experiencia en familia podría ser un indicador del tipo de desarrollo que será en ese ser humano desde esta perspectiva lingüística y literaria.

Conclusión

Por ello, esta investigación nos reafirma que:

1. La estructura esquemática del cuento tradicional que revelan los niños demostró la simbiosis entre cohesión y coherencia que se logra por medios no sólo de recursos lingüísticos (conectores como: preposiciones, conjunciones, adverbios), sino con recursos figurativos como la personificación del reino animal y el manejo de las causalidades propias de la narración.
2. Los niños incorporaron los elementos del cuento fantástico y le dieron variedad mediante el uso de dos puntos de vista predominantes: uso de la primera persona (en diálogos) y la tercera persona de narrador omnisciente (el autor que sabe todo de sus personajes).

3. Las experiencias de lenguaje configuran los esquemas mentales de los niños, su desarrollo cognitivo y lingüístico a través de sus expresiones narrativas discursivas (Bamberg, 1987; Mandler, 1984; Ong, 1982).
4. Los niños muestran estilos narrativos individuales con temas definidos por las experiencias de su entorno. La relación de textos narrativos con experiencias sociales, culturales y familiares mostró un mundo poblado de temas relacionados a animales (Bruner, 1996; Kemper, 1984).
5. Los niños preescolares en este entorno escolar manifestaron sus conocimientos de los textos narrativos, relacionándolos con sus experiencias de vida familiar, cultural o educativa (Bruner, 1996; Condemarán, 1996; Engel, 1995; Lehr, 1991).
6. Los niños interpretaron y construyeron textos narrativos en contextos sociales significativos y legitimaron sus experiencias al utilizarlas para el aprendizaje (Bamberg, 1987; Bruner, 1996; Cooper, 1993; Kuczaj, 1984; Lehr, 1991).
7. Se manifiesta la importancia de estas experiencias de escritura a tan temprana edad como precursoras del desarrollo de competencias discursivas. No tan sólo desde el punto de vista lingüístico, sino psicológico y social (Bruner, 1996; Lehr, 1991), consustanciales a la producción del texto en cualquier nivel.
8. Las implicaciones educativas muestran la importancia de exponer al niño a experiencias del lenguaje como: hablar, escuchar cuentos, hacer anécdotas, hacer preguntas abiertas, escuchar canciones y ampliar vocabulario, al igual que estar expuestos a materiales como: libros de cuentos, poesías, enciclopedias y atlas entre otros. Éstas promueven y enriquecen las experiencias narrativas discursivas en el niño.

En otras palabras, los textos son reflejos de la forma en que los niños entienden y perciben el mundo que les rodea (Bruner, 1996; Mandler, 1984). Los autores seleccionan y dan importancia a aquellos aspectos que de alguna forma cobran notoriedad para ellos, para mostrar, así, la repercusión que tiene en sus vidas todo lo que ocurre a su alrededor. Concluimos que los niños de estas edades poseen la capacidad de producir textos narrativos coherentes y cohesivos que muestran una estructura esquemática definida y clara aunque aún de corte tradicional y lineal.

Nos unimos a ese escaso grupo de investigadores (Nicolopoulou, 1997; Paley en Nicolopoulou, 1997) que postulan que los niños de edad

preescolar poseen no sólo el conocimiento de la estructura esquemática de la narración, sino también mecanismos literarios que enriquecen y definen sus textos narrativos. Además, es importante señalar que esta posición contribuye a nuestro reclamo de que las investigaciones en el nivel preescolar deben llevarse a cabo en un contexto lo más natural posible al igual que el investigador debe ser parte del entorno de experiencias en el que se relaciona el niño por lo que la naturaleza exploratoria y etnográfica es obligatoria en este estudio de las narrativas personales de esta población. La metodología utilizada con la población escolar tiene que ser de carácter etnográfica para que permita la participación espontánea y libre dentro del proceso investigativo.

Esta investigación contribuye y aporta no tan sólo a nivel nacional puertorriqueño, sino internacionalmente sobre el desarrollo de las destrezas narrativas para la edad temprana. También, enriquece e inicia investigación en un campo vedado – como producción- para niños de edad preescolar como ocurre con la literatura. Al igual que tiene implicaciones para la preparación de maestros preescolares sobre todo por el impacto significativo que pueden tener en el desarrollo discursivo narrativo.

Es nuestra responsabilidad seguir realizando investigaciones que aporten estas experiencias enmarcadas en el salón de clase, ya que nuestras acciones repercutirán en la vida de muchos niños, no tan sólo porque que desean expresar sus pensamientos y sentimientos a través de sus cuentos, sino también por las destrezas discursivas narrativas que pueden desarrollar a tan temprana edad. Esto es posible y se ha demostrado con esta investigación, sólo queda proveer estas experiencias dentro de un contexto de respeto, en forma apropiada y pertinente para cada niño.

REFERENCIAS

- Adams, J. (1986). *The conspiracy of the text: The place of narrative in the development of thought*. New York: Routledge & Kegan Paul.
- Applebee, A. (1978). *The child's Concept of Story*. Chicago, USA: The University of Chicago Press.
- Bal, M. (2001). *Teoría de la narrativa (una introducción a la narratología)* (J. Franco, Trans. 6ta ed.). Madrid, España: Ediciones Cátedra.
- Bamberg, M. (1987). *The acquisition of narratives: Learning to use language*. Berlin: Walter de Gruyter & Co.

- Bergen, D., & Coscia, J. (2001). *Brain research and childhood education: Implications for educators*. Maryland: Association for Childhood Education International.
- Bredenkamp, S. (1987). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. Washintong, D.C: National Association for the Education of Young Children (NAEYC).
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. London: Harvard University Press.
- Cintrón, C. (1999). El cerebro, la lectura y la literatura infantil: realidades conexas. En *Al son de los tiempos: procesos y prácticas de la lectoescritura* (pp. 121-146). Santo Domingo, República Dominicana: Editora Centenario.
- Condemarín, M. (1996). *Lectura correctiva y remedial*. Santiago, Chile: Editorial Andrés Bello.
- Cooper, P. (1993). *When stories comes to school: Telling, writing & performing stories in the early childhood classroom*. New York, NY: Teacher & Writers Collaborative.
- Creswell, J. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Columbus, Ohio: Pearson Merrill/Prentice Hall.
- Díaz-Soto, L., & Swadener, B. (Eds.).(2005). *Power and voice in research with children*. NewYork: Peter Lang Publishing.
- Díaz Márquez, L. (1998). *Introducción a los estudios literarios* (2a. ed.). Madrid, España: Editorial Plaza Mayor.
- Engel, S. (1995). *The stories children tell: Making sense of the narratives of childhood*. United States of America: W.H. Freeman and Company.
- Galindo, R. (1991). La socialización del lenguaje y el desarrollo de la alfabetización. *Lectura y Vida*, 12(2), 5-12.
- Garton, A. & Pratt, C. (1991). *Aprendizaje y proceso de alfabetización: el desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Barcelona: Paidós.
- Garrido-Domínguez, A. (1996). *El texto narrativo*. Vallehermoso, Madrid: Editorial Síntesis.
- Genishi, C., & Dyson, A. H. (1984). *Language assessment in the early years*. New Jersey: Able K Publishing.
- Goodman, K. (1996). Cómo la enseñanza apoya el aprendizaje en el desarrollo de la lectoescritura (Lectura y Vida, Trad.). En M. E. Rodríguez (Ed.), *Alfabetización por todos y para todos*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Greig, A. & Taylor, J. (1999). *Doing research with children*. London: Sage Publications.
- Halliday, M. A. K. (1994). The place of dialogue in children's construction of meaning. In R. Rudell, M. Rapp Rudell & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 70-81). Delaware, USA: International Reading Association.
- Hendricks, H. (2000). The child as a social actor in historical sources: Problems of identification and interpretation. In P. Christensen & A. James (Eds.),

- Research with children: Perspectives and practices* (pp. 36-61). London: Routledge Falmer.
- Hudson, J., & Shapiro, L. (1991). From knowing to telling: The development of children's script, stories, and personal narratives. En A. McCabe & C. Peterson (Eds.), *Developing narrative structure* (pp. 89-136). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kemper, S. (1984). The development of narrative skills: Explanations and entertainments. En I. Stan Kuczaj (Ed.), *Discourse development: Progress in cognitive development research* (pp. 99-123). Harrisonberg, Virginia: Springer-Verlag New York.
- Kuczaj, S. (Ed.). (1984). *Discourse development: Progress in cognitive development research*. Harrisonberg, Virginia: Springer-Verlag New York.
- Lehr, S. (1991). *The child's developing sense of theme: Responses to literature*. New York: Teacher College Press.
- Lucca, N., & Berríos, R. (2003). *Investigación cualitativa en educación y ciencias sociales*. Hato Rey: Publicaciones Puertorriqueñas.
- Mandler, J. (1984). *Stories, scripts, and scenes: Aspects of schema theory*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Marmolejo-Ramos, F. (s.f.). Niños de edad preescolar en la escuela pública. ¿Qué retos proponen? *Fundamentos en Humanidades*, 5(11), 9-30.
- McCabe, A., & Peterson, C. (1991). *Developing narrative structure*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- National Research Council. (2000). *Eager to learn: Educating our preschoolers (Executive Summary)*. Washington D.C.: National Academy Press.
- Neuman, S., Coople, C., & Bredekamp, S. (2001). *El aprendizaje de la lectura y escritura: prácticas apropiadas para el desarrollo infantil* (S. Weissman colaboración de M. Martin, A. Macfarland y A. Robles-Sáez, Trad.). Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children (NAEYC).
- Nicolopoulou, A. (1997). Children and narratives: Toward an interpretative and sociocultural approach. En M. Bamberg (Ed.), *Narrative development: Six approaches* (pp. 179-216). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ong, W. J. (1982). *Orality and literacy: The technologizing of the word*. New York: Methuen.
- Pellegrini, A. D., & Galda, L. (2000). Children's pretend play and literacy. En D. S. Strickland & L. M. Morrow (Eds.), *Beginning reading and writing* (pp. 58-65). New York: Teachers College Press.
- Propp, V. (1981). *Morfología del cuento* (L. Ortiz, Trad., 5 ed.). Madrid, España: Editorial Fundamentos.
- Ríos, H. (2005, 12 de marzo). Invaluable experiencia educativa. *El Nuevo Día*.
- Ruiz, D. (1996). *La alfabetización temprana en el ambiente preescolar: nuevas perspectivas para aprender a leer y escribir*. San Juan, Puerto Rico: First Book Publishing.

- Schickedanz, J. (1999). *Much more than the ABC's: The early stages of reading and writing*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children (NAEYC).
- Shore, R. (1997). *Rethinking the brain: New insights into early development*. New York: Families and Work Institute.
- Sulzby, E. (1996). Roles of oral and written language as children approach conventional literacy. En C. Pontecorvo, M. Orsolini, B. Burge & L. B. Resnick (Eds.), *Children's early text construction* (pp. 25-46). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sulzby, E., & Barro-Zecker, L. (1991). The oral monologue as a form of emergent reading. En A. McCabe & C. Peterson (Eds.), *Developing narrative structure* (pp. 175-213). Hilldale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Torres, R. (2002). *Idioma, bilingüismo y nacionalidad*. San Juan: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- Van Dijk, T. (1980). *Estructuras y funciones del discurso* (M. Gann & M. Mur, Trad., 11va ed.). México: Siglo Veintiuno Editores.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Este artículo se recibió en la Redacción de *Pedagogía* en junio de 2009 y se aceptó para su publicación en julio del mismo año.