



Universidad Virtual

Escuela de Graduados en Educación

Impacto de las imágenes de los textos literarios sobre el proceso de la narrativa del niño preescolar.

**Tesis que para obtener el grado de:
Maestría en Educación**

Presenta:

María de Lourdes Bernal Martín

Asesor Tutor:

María del Carmen Maldonado

Asesor Titular:

Héctor Méndez Berrueta

Atizapán, Estado de México, México, 28 de marzo del 2012.

Agradecimientos

A mis padres, Sol y Luis,
quienes me impulsan y me acompañan en cada tarea emprendida
con sus oraciones, consejos y escucha incondicional.

A mis hijos Mariana, Beto y Ale,
por ser los motores de mi vida y a quienes debo
el amor, la paciencia y los ánimos
que imprimieron en todos los días de estudio, desvelo, atino y desatino
de esta empresa llamada educación.

Tabla de contenidos

<i>Agradecimientos</i>	<i>ii</i>
<i>Resumen</i>	<i>v</i>
Capítulo I. Planteamiento del problema	1
1.1. Presentación del problema de investigación.....	2
1.2. Objetivos.....	6
1.3. Justificación.....	8
1.4. Pregunta de investigación.....	9
1.5. Límites y alcances del proyecto.....	10
Capítulo II. Marco Teórico	13
2.1. Teorías Cognoscitivas.....	16
2.1.1. <i>Jean Piaget</i>	17
2.1.2. <i>Lev Vygotsky</i>	22
2.1.3. <i>Jerome Seymour Brunner</i>	24
2.1.4. <i>David Ausubel</i>	26
2.2. Teorías Conductistas.....	28
2.2.1. <i>Burrhus Frederick Skinner</i>	29
2.2.2. <i>Arthur y Carolyn Saats</i>	30
2.3. Teorías con otros enfoques.....	32
2.3.1. <i>Noam Chomsky</i>	32
2.3.2. <i>Gramática generativa</i>	34
2.3.3. <i>Teoría de Erick Heinz Lennenberg</i>	38
2.3.4. <i>Roger Brown</i>	41
2.4. Componentes del lenguaje.....	45
2.4.1. <i>Estructura fonoarticuladora</i>	45
2.4.2. <i>Estructuras cerebrales involucradas con el lenguaje</i>	47
2.5. Pensamiento y lenguaje.....	48
2.5.1. <i>La representación simbólica</i>	53
2.6. La Narrativa.....	55
<i>Conclusiones</i>	57
Capítulo III. Metodología	59
3.1. Población, muestra y contexto.....	61
3.2. Instrumentos y métodos de observación.....	63
3.3. Proceso de recolección de datos.....	65
Capítulo IV. Presentación y Análisis de Resultados	69
4.1. Presentación de datos.....	70
4.1.1. <i>Situación “Camilón, comelón”</i>	71
4.1.2. <i>Situación “Fernando furioso”</i>	72
4.1.3. <i>Situación “Cadena de acciones”</i>	73
4.2. Interpretación de audios.....	75
4.2.1. <i>Audio “Camilón, comelón”</i>	75
4.2.2. <i>Audio de la situación “Fernando furioso”</i>	79

4.2.3. <i>Transcripción de la situación “Cadena de acciones”</i>	83
4.3. Categorización y análisis de resultados.....	88
4.3.1. <i>Categoría de la estructura lingüística</i>	89
4.3.2. <i>Categoría de la narrativa vista como proceso psicológico</i>	91
4.3.3. <i>Categoría de las herramientas del pensamiento</i>	92
Capítulo 5. Conclusiones y recomendaciones	94
5.1. Conclusiones.....	94
5.1.1. <i>Conclusiones respecto a la pregunta de investigación y los objetivos del estudio</i>	95
5.1.2. <i>Apreciación crítica de la investigación</i>	106
5.2. Sugerencias.....	107
Bibliografía	112
Curriculum vitae	114
Apéndices y fotografías	116
Apéndice A Guía de observación “Camilón, comilón”.....	116
Apéndice B “Fernando furioso”.....	117
Apéndice C “Cadena de acciones”.....	118
Fotografías del contexto escolar.....	119

Resumen.

El lenguaje, función mental superior que permite al ser humano establecer relación entre su mundo interno y externo, es considerado una capacidad que se va conformando, tanto a nivel orgánico como cognitivo, desde el nacimiento. Algunos autores sostienen la teoría que el lenguaje se desarrolla atendiendo a una predisposición natural a comprender, asimilar y aplicar las formas lingüísticas propias de su cultura: formas como la lengua oral, escrita, gráfica, pictórica, corporal, musical, entre otras presentes en el ambiente en que cada niño se desenvuelve, aprendiendo así a comunicarse.

Motivo de esta investigación, la narrativa como modalidad lingüística oral, pone en evidencia procesos del pensamiento: atención auditiva y visual, memoria cronológica o histórica, organización de las ideas, reconocimiento de personajes, contextos, emociones, expresión creativa, capacidad crítica, pensamiento reflexivo.

Con frecuencia, en los centros de educación preescolar se emplea la literatura ilustrada con imágenes, persiguiendo dos propósitos principales: por un lado fortalecer los procesos básicos del pensamiento y por otro, promover el acercamiento de los niños al ejercicio de la lectura de manera recreativa y atractiva. Los resultados de su uso suelen ser alentadores, ya que a los niños les atraen las imágenes, sin embargo, en este estudio se pretende comprobar si el uso indiscriminado de los recursos literarios puede limitar los beneficios de los materiales didácticos.

La idea central es poder analizar mediante el enfoque cualitativo, a un grupo de alumnos escolarizados en el nivel preescolar, la manera en que las imágenes y la ausencia de éstas en la literatura infantil, influyen para la conformación del proceso narrativo oral.

Los resultados dejan al descubierto que la construcción gramatical y sintáctica, así como los elementos pragmático y socioemocional generados en la narración, son aspectos que adquieren connotación personal y se ven favorecidos a partir de una adecuada selección de la consigna educativa. Se logran identificar aspectos del pensamiento que en esta etapa comúnmente se dejan de lado durante la planeación didáctica: el fomento a la creatividad, el desarrollo del pensamiento crítico y la construcción de nuevas historias. Se brindan algunas sugerencias para extraer el potencial pedagógico a cada texto, y validar la pertinencia del uso de las imágenes en los textos literarios.

Capítulo I. Planteamiento del problema

La escuela preescolar, generalmente es el primer ambiente formal en que el niño interactúa con personas ajenas a su núcleo familiar, donde además de convivir, se enfrenta a retos cognitivos planificados para favorecer justamente su potencial intelectual, incluido como potencial las propias capacidades comunicativas, centro de interés en la investigación.

Dentro del contexto escolar, a cada situación didáctica planeada, corresponden uno o varios propósitos educativos que se traducen en los logros esperados en términos de aprendizaje o de desarrollo. En México, en el nivel preescolar, las escuelas incorporadas al Sistema Educativo Nacional, trabajan actualmente con programas cuyos enfoques se basan en competencias educativas agrupadas en campos formativos (PEP, 2004). El programa vigente para este nivel, se organiza en seis campos formativos: Desarrollo personal y social, Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático, Exploración y conocimiento del mundo, Expresión y apreciación artísticas, Desarrollo físico y salud; este agrupamiento de competencias permiten la planeación y distribución de los aspectos, principios y propósitos educativos, abarcando todas las áreas del desarrollo para promover el equilibrio biopsicosocial de los alumnos (SEP, 2004).

El campo formativo de lenguaje y comunicación, contempla los aspectos oral y escrito, diferenciación que se realiza con la intención de apuntar a los procesos de adquisición, manifestación y desarrollo del lenguaje oral como herramienta de expresión, comunicación y aprendizaje, ejercicio que se privilegia en este nivel educativo y se atiende antes por su propia naturaleza, que el aprendizaje de la lectura y la escritura

formal o convencional, misma que tiene sus múltiples variantes de acuerdo a los sistemas lingüísticos diferenciados a las culturas e idiomas.

1.1. Presentación del problema de investigación

Para abordar de lleno al dilema de la investigación sobre uso o no de las imágenes en los textos literarios infantiles, es preciso reconocer algunas manifestaciones del desarrollo de procesos lingüísticos orales contemplados en el Programa de Educación Preescolar 2004 vigente, éstos son:

- Narrar un suceso, una historia, un hecho real o inventado, incluyendo descripciones de objetos, personas, lugares y expresiones de tiempo, dando una idea lo más fiel y detallada posible.
- Conversar y dialogar sobre inquietudes, sucesos que se observan o de los que tiene información –mientras desarrollan una actividad que implica decidir cómo realizarla en colaboración, buscar vías de solución a un problema, etc.
- Explicar las ideas o el conocimiento que se tiene acerca de algo en particular, los pasos a seguir en un juego o un experimento, las opiniones personales sobre un hecho natural, tema o problema (SEP, 2004).

A partir de estas manifestaciones lingüísticas como metas, el docente conforma un plan de acción que fomente esas capacidades, mediante el diseño de situaciones didácticas específicas que contemplen los objetivos de aprendizaje, estrategias, materiales, tiempos y las formas de evaluar. Proceso de planificación que no dista de lo realizado para cada campo formativo, sin embargo, abocándose a la primera manifestación del desarrollo lingüístico oral, la narración, es de suma importancia determinar claramente el nivel de competencia deseado y la finalidad educativa

perseguidos, para de esa manera seleccionar adecuadamente los medios que guíen dichos aprendizajes.

Frecuentemente se hace uso de los recursos literarios ilustrados obteniendo alentadores resultados, ya que las imágenes tienden a promover la representación mental de lo que escuchan los niños cuando se les lee o se les narran las historias o textos escritos con diversos propósitos comunicativos y cuyos contenidos también pueden ser de múltiple índole. Además, se sabe que el niño aprende a leer al escuchar y observar a los demás hacerlo, por lo que es del interés de muchos sistemas educativos, favorecer la práctica de la lectura desde edades tempranas, empleando esos materiales con ilustraciones o gráficos.

Para incrementar el beneficio del uso de los materiales literarios, es necesario que el docente tenga claro que el lenguaje infantil además de estar en constante desarrollo, es susceptible de aprenderse, siempre y cuando el niño tenga la oportunidad de enfrentarse a situaciones interesantes, constructivistas y retadoras que pongan en juego sus capacidades mentales, tal como puede ser la presentación innovadora de historias verídicas o ficticias de las narraciones literarias.

Los procesos que se ven involucrados durante la acción narradora, son: la observación y por lo tanto la atención visual y auditiva, la memoria, la imaginación, la creatividad, el empleo de vocabulario y de formas gramaticales adecuadas, la organización primero mental y después oral de las secuencias, la identificación y descripción de características propias del ambiente, de los personajes y de los sucesos. En cuanto a la producción oral, intervienen la articulación, modulación y regulación del timbre de voz para denotar estados de ánimo y clima de la narración.

Dichos procesos son favorecidos con la aplicación continua de situaciones de aprendizaje de narraciones orales, en las que el alumno juegue el papel de escucha, ya que de esa manera aprende las formas gramaticales, el vocabulario, y el contenido del lenguaje, el hablar se aprende a través de escuchar el ejercicio de la comunicación oral. Cuando el papel del alumno sea el de narrador, se promoverá que el alumno exprese y manifieste los procesos mentales y la estructuración de sus ideas, mediante el uso de las palabras. Las estrategias didácticas encaminan los logros, y el uso de los materiales puede generar una gama de respuestas de los alumnos que tal vez no contemplaba el docente, es aquí donde surge y se valida la capacidad creadora de cada alumno.

La parte medular de la presente investigación es reconocer cuál es el impacto de las imágenes contenidas en los textos literarios sobre el lenguaje narrativo del niño en edad preescolar, cuestionamiento que surge a partir de la observación directa con niños en esta edad, quienes manifiestan diversas formas narrativas no siempre acordes a los propósitos educativos del docente, sino que pueden rebasar los aprendizajes esperados, o bien, a manifestar capacidades relacionadas con procesos del pensamiento más elaborados, como la simulación o la apropiación de la historia en situaciones que refieren su estado psicológico y emocional, tal como lo describe Brunner (1984).

Otra variable que frecuentemente es observada durante las narraciones infantiles es la de modificar la narración original, cuando al parecer han olvidado alguna parte de la secuencia o bien porque le agrada más al niño su propia historia que la escuchada, pero sobre todo cuando no hay un referente visual como limitante, como pudieran considerarse las imágenes o en su defecto la participación como espectador en obras teatrales o

historias dramatizadas, el teatro guiñol, etc. en las que las características físicas de los personajes y ambientes ya están determinados por una imagen visual.

Cuando el objetivo educativo de la consolidación de la narrativa se reduce a la reproducción de lo escuchado o bien a lo observado en las imágenes presentadas, ya sea la identificación de personajes, la secuencia de la historia, la solución a preguntas directas, etc. se puede perder la riqueza de la situación didáctica o de los materiales empleados, limitando la posibilidad de desarrollar capacidades más elaboradas como la imaginación y la creatividad, a ejercicios meramente memorísticos. Naturalmente, la planeación de las situaciones didácticas debe ser acorde a las características de los alumnos, y el avance gradual en la complejidad de las actividades y aprendizajes esperados, sin embargo es importante procurar la presencia del reto intelectual mediante prácticas innovadoras.

El uso de los recursos literarios da cabida también a la narración sin imágenes, con la intención de fomentar tanto la imaginación como la creatividad, el reto de atender auditivamente radica en que la audición no comparte o se auxilia con la percepción visual, la cual pudiera funcionar como distractor de lo escuchado. En ese caso, el niño cuyo canal de aprendizaje más favorecido es el visual, tendría la posibilidad de desarrollar el auditivo al no estar presentes las imágenes.

Una hipótesis respecto a la ausencia vs presencia de las ilustraciones, consiste en que los niños pueden crear sus propias historias y narrarlas: cuando se les proporcionan imágenes sin texto y sin narración oral, a partir de las cuales la consigna sea construir una historia con ellas, favoreciendo en este caso no la atención auditiva, sin la visual y mediante ella crear su propia narración. Los posibles resultados son: a) los niños elaboran

las historias relacionándolas con situaciones que les son familiares, ya sea porque las imágenes les evocan a contextos de su historia personal o de eventos que ha presenciado, en roles de espectador o de personaje; b) relacionan las imágenes con narraciones anteriormente escuchadas, con programas televisivos, con eventos familiares reales; c) se apropian de alguno de los personajes y simulan ser el protagonista de la historia, lo cual referiría a los aspectos psico-emocionales que postula Brunner (1984). Este tipo de acciones son un campo fértil para el docente que en aras de conocer más a fondo a cada alumno, puede promover acciones en que el alumno exprese libremente situaciones que pueden o no ser asociadas con su vida y sus estados psicológicos, además de hacer uso de la gama de frases o enunciados que denotan una historia y la aplicación de su vocabulario, en ejercicio de la expresión oral.

1.2.Objetivos

Esta investigación persigue clarificar tres cuestiones básicas referidas a una mejora en la adquisición de competencias lingüísticas de los preescolares con relación a los recursos literarios ya sean ilustrados o no. La primera de ellas dirigida a reconocer cuáles capacidades lingüísticas y procesos mentales se favorecen y cuales se limitan mediante el uso de las imágenes y reconocer la repercusión de los alcances de una práctica docente, consciente del uso y la optimización de los recursos literarios infantiles. La segunda tiene que ver con la posibilidad de potenciar las habilidades lectoras y creativas de los niños, mediante la ejercitación de procesos mentales mediante la narración de historias reales e inventadas, de otros autores y propias, favoreciendo el pensamiento crítico, la estructuración lingüística con repertorios de vocabulario e ideas cada vez más complejas e innovadoras. La tercera generar algunas sugerencias que orienten a padres de familia y

educadores, sobre la importancia de la lectura desde tempranas edades, la adecuada selección y el uso de los recursos literarios para sus hijos y alumnos.

Al descubrir y describir los procesos por los que transitan los niños durante las actividades de narración, los docentes y quienes participan en el desarrollo de competencias educativas con niños preescolares, podrán diseñar situaciones encaminadas a favorecer una amplia gama de capacidades lingüísticas, partiendo del propósito educativo, pero sin limitarse a los objetivos de reproducción de hechos. La utilización de los recursos literarios ilustrados, pueden ser una fuente muy rica de aprendizajes y experiencias que se apoyen en la ilustración de las ideas de los niños, así también el empleo de recursos no ilustrados permite incidir en la formación de capacidades mentales más complejas, permitiendo que los aprendizajes sean significativos y constructivistas.

Diferenciar las bondades, dificultades y limitaciones del uso de las imágenes durante las narraciones en los recursos literarios, con la intención de favorecer el recurso no ilustrado, para beneficiar el desarrollo integral de las capacidades infantiles.

Acercar a los niños a la lectura no solo por lo agradable de las imágenes, sino para promover que potencie su imaginación, su creatividad, su conocimiento del mundo real y la fantasía, fomentando el gusto por la lectura.

Elaborar una serie de recomendaciones dirigidas a padres de familia y educadores en general, para favorecer las capacidades lingüísticas a través de la narración, que contemple algunas estrategias de narración y la forma de seleccionar los textos a leer con sus hijos.

1.3. Justificación

Este trabajo de investigación reviste relevancia en tres sentidos: el relativo a los procesos cognitivos durante el aprendizaje de diversas formas de lenguaje oral; la diversificación de los recursos literarios empleados en el nivel preescolar y sus beneficios sobre los niños en su formación como lectores y coescritores de nuevas formas literarias, y finalmente, la necesidad de recuperar valores educativos que centren las capacidades cognitivas de los niños hacia una producción lingüística oral y escrita, con características innovadoras, de contenido humanístico, respaldadas por el ejercicio de un pensamiento reflexivo y crítico.

- a. Identificar cuáles capacidades lingüísticas y procesos mentales se ven favorecidos y cuales limitados mediante el uso de las imágenes, con la intención de promover su uso consiente y potenciar sus beneficios en el quehacer docente del nivel preescolar. Si la intervención docente emplea de forma diversificada los recursos literarios, el niño estará accediendo tempranamente a la lectura de forma más pedagógica y haciendo uso de sus capacidades mentales potenciadas.
- b. Exaltar el empleo de recursos literarios como leyendas, mitología clásica y demás narraciones sin ilustraciones, para con ello privilegiar el fortalecimiento la atención auditiva, en mayor medida que la visual, ya muy estimulada por los medios de la tecnología y la comunicación.
- c. Al promover la atención auditiva y una selección adecuada de textos literarios, se pretende consolidar el aprecio por el valor de la palabra hablada, la posibilidad de despertar la imaginación y la creatividad infantil, y desarrollar su capacidad de expresión oral al escuchar atentamente, asimilando nuevo vocabulario,

transportándose a contextos no solo de la fantasía, sino reales y detectando los sentimientos y emociones de los personajes, favoreciendo de esta manera la formación del pensamiento crítico.

- d. Incrementar la práctica de la lectura en las familias con el objeto de elevar los niveles educativos del país, ya que se sabe mundialmente, que la lectura es la mejor arma contra la pobreza y la ignorancia.

1.4.Pregunta de investigación

La formulación de la pregunta de investigación: ¿Cuál es el impacto de las imágenes de los textos literarios sobre el proceso de la narrativa en el niño preescolar?, tiene como expectativa descubrir y describir, mediante una investigación cualitativa, manifestaciones lingüísticas de cada niño participante, en el ejercicio de la narrativa y su asociación con los recursos didácticos ilustrados.

El contenido sustancial de la pregunta de investigación atiende al interés por determinar mediante el enfoque cualitativo de la investigación, el impacto de las imágenes u objetos visuales (llámense ilustraciones, gráficos, imágenes, etc.), dentro del proceso de la narración ya sea en el papel de escucha o bien el de narrador, en los niños escolarizados en edad preescolar, etapa de entre los 4 y 6 años en que el lenguaje oral se encuentra todavía en proceso de conformación. En el proceso de la narrativa radica la parte medular del planteamiento del problema, ya que como forma de lenguaje oral involucra a una amplia gama de capacidades mentales, correlacionadas entre sí: memoria, atención, vocabulario, organización de ideas, expresión de las mismas, imaginación, creatividad, etc.

A groso modo, las ideas iniciales que motivan la investigación, son: clarificar que el uso de los recursos literarios con imágenes, guía a los niños hacia la narración de hechos de manera congruente, en secuencias organizadas, siempre y cuando las imágenes contemplen todos los elementos de la historia o bien si el niño tiene muy buena atención y retención auditiva y por otro lado, que las imágenes pueden limitar o enriquecer la narración del niño, dependiendo de situaciones como su estado psicológico y de capacidades como la expresión oral, la imaginación y la creatividad. Finalmente que la presentación de narraciones sin ilustraciones, favorece la atención auditiva, la imaginación y la creatividad.

1.5.Límites y alcances del proyecto

En la investigación participó un grupo de 24 alumnos del nivel preescolar, segundo grado, que puede ser representativo para niños y grupos con similares condiciones, es decir, los resultados probablemente permitan generar conclusiones que, con sus diferentes situaciones y contextos, contemplen estrategias de trabajo y formas de utilización de los recursos literarios y de las imágenes, en el sentido de favorecer su lenguaje narrativo.

Tal como lo manifiestan Lennenberg y Saats (1983), en sus teorías sobre el desarrollo del lenguaje, casi todos los seres humanos transitan por ciertas etapas en las que se observa el incremento paulatino de sus procesos psicológicos, el vocabulario, la intención del lenguaje, la expresión de éste, etc., sin embargo no es conveniente encasillar la aparición de dichos avances a cierta temporalidad, ya que los procesos de desarrollo y aprendizaje del lenguaje y la comunicación se ven inmersos en factores de orden tanto biológico como social y psicológico.

Durante la etapa de los de 4 a 5 años, aun se encuentran niños con algunas fallas en la articulación, la pronunciación y la modulación de la voz, factores de orden biológico generalmente, lo cual podría provocar que al escuchar sus narraciones hubiera alguna dificultad para analizar la historia. La ventaja sobre dicha dificultad radica en que el investigador conoce a los participantes, y reconoce algunas de sus deficiencias, gracias a lo cual no hay interferencia en el análisis, ya que ello le permite comprender, deducir o inferir las palabras de cada niño, sin alterar la estructura de la narración.

La dinámica de observación durante las situaciones didácticas consiste en aplicar la estrategia didáctica narrativa por el investigador, posteriormente presentar a los niños la consigna específica, y proceder a recabar las evidencias mediante la grabación en audio de la historia que cada niño produzca, dentro del aula y frente a sus compañeros, lo cual puede generar que conforme se vayan presentando las historias, se modifiquen las ideas iniciales generadas por la narración original del investigador, con lo cual se estarían modificando los procesos memorísticos, y por lo tanto la narración de algunos niños.

Un aspecto más a considerarse se relaciona con la seguridad y la confianza de cada niño participante para hablar en público; en ocasiones les agrada participar en voz alta y lo hacen sin problema, sin embargo hay quienes tienen dificultad para expresarse ante los demás, en grupos mayores de personas o a quienes la presencia del adulto les inhibe; nuevamente esta condición ha de tomarse en cuenta para hacer algunas adecuaciones, tales como recabar las evidencias durante el trabajo por mesas, es decir, que el niño narre su historia a sus compañeros de mesa, o bien, solicitar que lo haga directamente al investigador.

De igual manera, la grabadora de voz podría representar un objeto distractor durante la narración, a los niños les llama la atención escuchar lo que dijeron minutos antes, y que su voz surja de un aparato; esto pudiera inhibir su concentración en la narración o quizás las historias recabadas sean poco entendibles.

Durante la recolección de datos, la evidencias auditivas fueron seleccionadas atendiendo al propósito educativo en cuestión, es decir, cada texto seleccionado conllevó una intención educativa específica para comprobar o contrastar los resultados obtenidos con las ideas iniciales, sin embargo, pudiera surgir con este grupo de investigación o con algún otro donde se aplicase la metodología empleada en el presente estudio, que las respuestas de los niños, la aceptación, el agrado o desagrado por las situaciones didácticas presentadas deriven en la posibilidad de ahondar el estudio o bien de replantear las ideas iniciales; todo esto en virtud de que la disposición, las capacidades lingüísticas, los estados psicológicos y de manera muy especial la motivación del investigador y/o docente, son determinantes también para el logro de los objetivos. En otras palabras, la dinámica y el ambiente que se generó entre niños e investigador pueden facilitar o entorpecer la obtención de los resultados esperados.

Capítulo II. Marco teórico.

El lenguaje es característico de cada especie animal: en las especies ajenas al hombre, cumple con una función meramente comunicativa que les provee de medios de supervivencia, reproducción y vida en comunidad, lenguaje constituido por una serie de códigos sonoros guturales y movimientos corporales, entendibles sólo para los miembros de esa comunidad y especie. El lenguaje humano ha experimentado fuertes cambios tanto en su fonología, como en su estructura lingüística y en los recursos para expresarse y comunicarse con sus semejantes, ejemplo de ello son los manifiestos artísticos de las pinturas rupestres, en las cuales se observa la expresión lógica de los eventos que rodeaban la vida y la supervivencia de los hombres primitivos, cuyo propósito se supone, consistió en dejar huella para las siguientes generaciones, comunicando en qué consistía la vida del nuevo hombre sedentario, a partir de lo cual se supone formó una nueva sociedad, que le exigía establecer formas de comunicación para interactuar; dichas obras pictóricas pudieran referir la práctica de una planeación, ejecución y las metas de sus actividades, ya que aparecen imágenes secuenciadas: el hombre se acerca a su presa, la captura y después la reparte entre sujetos similares a los que representa al hombre, dentro del dibujo primitivo. No se cuenta con evidencias para determinar si esas imágenes iban acompañadas de un lenguaje oral común a quienes convivían en esos contextos, pero se supone que así era.

Históricamente, cada cultura ha diseñado sistemas lingüísticos característicos, integrados por fonemas y códigos escritos, estructuras gramaticales diversas cuyo sentido es lograr la comunicación entre quienes convivían dentro de una comunidad y por otro lado, lograr la independencia y autonomía de otras culturas o pueblos por intereses de

orden político, económico y religioso. Sin embargo, pese a la necesidad de practicar y guardar un lenguaje común para cada pueblo, en la actualidad el interés se ha tornado en descubrir, describir, interpretar y diseñar desde el punto de vista psicológico y pedagógico, la forma como el ser humano se desarrolla y aprende el lenguaje. A partir de la segunda mitad del siglo XX, la psicología experimental comenzó a trabajar en este tópico; si no se había hecho con anterioridad, se debe quizá a la complejidad de los procesos involucrados. Anteriormente, se habían desarrollado teorías conductistas cuyos elementos predominantes fueron conceptos mentalistas, reduciendo al lenguaje en una manifestación más del repertorio conductual (Puente, 2010).

A continuación, las principales teorías del desarrollo humano serán descritas brevemente a fin de enmarcar al objeto de estudio de la presente investigación, al lenguaje. Dichas teorías abarcan algunos enfoques conductistas relevantes, las cuales tratan de describir el proceso lingüístico como una actividad refleja a condicionamientos, en los que el sujeto aprendiz está expuesto al sujeto enseñante o estímulo externo. Otros enfoques, de Piaget, Vygotsky y Bruner, tienen perspectivas cognitivas, en las que proponen como principales elementos en la adquisición de la lengua, los procesos mentales.

Así mismo, se hace un esbozo de algunas teorías como la del innatismo, cuya afirmación predominante es el equipamiento bio-psicológico con que nace el ser humano, para adquirir el lenguaje. Otra teoría, la de la universalidad del lenguaje, describe a la lingüística, independientemente de la lengua o el idioma en cuestión, como la inmersión de las ideas en las reglas gramaticales que permiten una estructura adecuada, atendiendo

a la intencionalidad del mensaje, consideradas por el autor Chomsky como universalmente aplicables y generadoras de infinidad de expresiones.

La teoría de Lenneberg establece que el aprendizaje del lenguaje debe darse dentro de la infancia y la pubertad, ya que la estructura biológica y sus funciones mentales aún no están completamente determinadas y son susceptibles de aprender o reaprender en casos de aislamiento total a la sociedad humana; este período es llamado “crítico para el aprendizaje del lenguaje”. Finalmente la teoría de Brown, cuya característica radica en no inclinarse hacia alguno de los enfoques cognitivos, sociales o biológicos como prioritarios, sino describir las etapas del habla en el ser humano, a partir de su nacimiento, teoría que surge como resultado de la observación y la comprobación estadística.

Una vez identificadas las teorías bajo las cuales se aprecia la función lingüística, se abordan los componentes del lenguaje, partiendo de las estructuras biológicas, a través de las cuales se desempeñan los procesos fonarticuladores del habla, y posteriormente las estructuras cerebrales que se ven implicadas durante todo el ejercicio de la comunicación real.

En cuanto a los elementos propuestos por Chomsky para la comprensión del proceso lingüístico, denominados fonético, sintáctico, semántico y pragmático, son conceptualizados de la siguiente forma: a) fonético, tiene que ver con la producción sonora del habla, y su composición y descomposición partiendo de los sonidos – fonemas; b) semántico, refiere al contenido de las palabras dándoles un sentido; c) sintáctico, aludiendo a la gramática de un idioma que permite producir afirmaciones para

ser entendidas por los demás; d) pragmático, como la adquisición de significado que cada palabra o vocablo obtiene, determinado por la aplicación práctica de la palabra dentro del contexto ya sea de la idea, enunciado u oración, o bien del grupo de personas receptoras que tendrán acceso al mensaje.

Una forma del lenguaje es la narrativa, la cual se abordará para efectos de este estudio, desde la perspectiva de Brunner, quien destaca los elementos gramaticales y psicológicos del sujeto que narra. Las representaciones mentales forman parte de la interconexión pensamiento y lenguaje, ambos procesos mentales internos que facilitan a la persona el uso del lenguaje con fines comunicativos, de aprendizaje y de conocimiento del mundo.

Ciertas capacidades mentales como la memorización, la representación mental, la atención auditiva y visual, entre otras, son requeridas durante el acto narrativo, el cual se conforma por los siguientes aspectos: a) la sucesión de hechos que proporcionan coherencia en la historia; b) la identidad de los personajes más relevantes; d) la presencia de emociones o sentimientos que pueden denotar los personajes; c) la contextualización de los hechos en un ambiente o situación más o menos imaginable.

Dentro de la narrativa, existen estilos literarios que pueden ser clasificados atendiendo a su origen, es decir, los que se refieren a hechos ficticios como el cuento, la fábula, la parábola, la novela, etc.; y las narraciones basadas en hechos reales como las crónicas, los diarios y los protocolos.

2.1. Teorías Cognoscitivas.

Los enfoques cognitivos buscan entender y definir los procesos del ser humano para aprender; su interés pedagógico no está centrado en *qué* enseñar, sino en *quién* y *cómo* aprende. A través de los tiempos, han surgido escuelas y teorías tratando de dar este sentido, sin embargo, con la finalidad de entender la conformación del lenguaje humano, el estudio se abocara de manera breve y concisa a algunas teorías que abanderan esta función cognitiva.

2.1.1. Jean Piaget.

Su teoría suele considerarse como la más ambiciosa e influyente en el enfoque cognitivo; en ella Piaget presenta una serie de etapas o *estadios* describiendo las características del desarrollo del ser humano desde su nacimiento hasta su adultez, contemplando de forma gradual la aparición de aspectos funcionales como la memoria, el lenguaje, la clasificación, el orden, el razonamiento, etc.

La primera etapa, llamada *sensoriomotriz*, abarca desde el nacimiento hasta los dos años edad; el individuo mantendrá contacto con el mundo a través del movimiento corporal, fuente del conocimiento mediante la exploración de lo que sus sentidos perciben; Piaget considera a este período prácticamente no verbal, dada la no emisión del lenguaje, sin embargo permanece latente, se está conformando estructural y funcionalmente, para más adelante surgir en su totalidad.

Algunas características del pensamiento en esta primera etapa son: *permanencia del objeto*, término referido a la comprensión de que los objetos siguen ahí, aunque no estén al alcance de la vista del niño, este término nos permite entender la existencia de

una actividad memorística y de razonamiento; otro rasgo importante de esta etapa es la imitación, a través de la cual el niño va adquiriendo rasgos sociales que lo integran a una cultura y una sociedad, inicialmente a su núcleo familiar. Otro rasgo importante en esta etapa es la manera gradual en que las actividades dejan de ser reflejas para ser dirigidas hacia una finalidad específica.

Durante la segunda etapa, denominada *preoperacional*, el niño de entre dos y siete años de edad, desarrolla un *pensamiento simbólico o semiótico*, a través del cual la visualización del objeto pasa a ser un símbolo, acción que lo lleva a transitar por el pensamiento *intuitivo*. Al tener poca actividad de razonamiento lógico, las acciones para resolver, para planear o tener un seguimiento de los intereses individuales que se llevaba a cabo a través de las sensopercepciones, dejan de resultar suficientes, dando entrada paulatina al desarrollo de las operaciones o acciones llevadas a cabo más mental que físicamente (Puente, 2010). La actividad del pensamiento va en un solo sentido, puede realizar algunas operaciones lógicas pero no siempre puede explicar cómo las resolvió ni entender cómo resuelven los demás.

En esta segunda etapa, el pensamiento y el juego simbólico favorecen la obtención del lenguaje en un sentido diferente, debido a que el niño lo utiliza para expresar sus necesidades, sus gustos y preferencias; además, el contenido del lenguaje en cuanto al vocabulario suele ser muy explícito, con ello se entiende que los atributos de color, forma, tamaño, utilidad, definen a un solo objeto y pueda no ser extensivo a otro objeto, no haciendo uso de él por campo semántico, por ejemplo. Conforme va avanzando y dado que esta etapa contempla cuatro años, el niño va dejando rápidamente estos rasgos para acercarse a otros de mayor complejidad.

Durante esta etapa, tiende a ser *egocéntrico*, dificultándose poder entender el punto de vista de los demás, ya que sus actividades se centran en sí mismo; esta característica permite comprender por qué el niño difícilmente entiende que lo que ve no necesariamente es lo mismo que ven los demás, sus ojos no son los únicos que perciben, y lo que él dice es parte de la dinámica del diálogo; así el escuchar es necesario para poder hablar, escuchar forma parte del hablar. Otro rasgo importante según manifiesta Piaget, es *la imitación diferida*, considerada como la capacidad de repetir una secuencia de acciones o sonidos, horas o días después de ser emitidos (SEP, 2000).

La tercera etapa se denomina *operaciones concretas*, abarca las edades de entre 7 y 11 años; para algunos autores prácticamente comienza con el preescolar y hasta el inicio de la adolescencia (Puente, 2010); sus principales características obedecen a la capacidad gradual del niño sobre el dominio de *la conservación*, concepto de determina que el volumen permanece sin cambio aun cuando cambia la forma de los objetos (Coon, 2005). El razonamiento en esta etapa no se basa en el aspecto físico de los objetos, aquí se determinan los atributos de la materia: número, líquido, masa o sustancia, longitud y volumen. Cuando se reta al niño a resolver situaciones de conservación, pone en juego las operaciones mentales básicas de *negación, de compensación y de identidad* (SEP, 2000).

Otra operación mental corresponde a esta etapa: la *seriación*, capacidad de ordenar elementos atendiendo a una progresión lógica; su utilización involucra a los aspectos del número, tiempo y medición básicamente. En esta etapa se supone que los niños adquieren la *regla lógica del cambio progresivo*, según la cual los objetos son ordenados en forma creciente o decreciente, atendiendo a un solo atributo, como el tamaño, la numerosidad, el peso, etc.; comúnmente los niños transitan por la confusión

del objeto que se encuentra en medio de la serie, ya que es más (grande, largo, etc.) que los de un lado de la serie y menos que del otro lado de la serie, esta condición se le llama *lógica de transitividad*. (SEP, 2000).

En esta tercera etapa surge la *clasificación*, el niño ordena a través de la agrupación las cosas y las ideas a partir de similitudes o de elementos comunes, desde muy corta edad los niños clasifican objetos, generalmente atendiendo a un solo atributo, ya en esta etapa surge la *clasificación matricial*, atendiendo a dos o más atributos y la *clasificación jerárquica*, en la que el niño pone orden a sus ideas al comprender cómo las partes se unen a un todo (SEP, 2000).

La cuarta etapa, de las *operaciones formales*, sucede de los 12 años en adelante, se caracteriza por alcanzar la *capacidad de pensar en forma abstracta y reflexiva*, sobresaliendo los conceptos de la *lógica proposicional*, entendida como la capacidad de extraer una inferencia lógica a partir de la relación entre dos afirmaciones o premisas. A su vez, el *razonamiento científico* surge a partir de la lógica proposicional, referida a la formulación de hipótesis, la forma de comprobarlas mediante hechos y la evaluación de los resultados; a este tipo de pensamiento, Piaget le llamó *hipotético-deductivo*. También durante esta etapa tiene lugar el *razonamiento combinatorio*, capacidad de representar las combinaciones para la solución de los problemas y el *razonamiento sobre las probabilidades y las proporciones*, refiriéndose a las capacidades prácticamente aplicadas a las matemáticas para pronosticar, cuantificar y estimar.

De la teoría del desarrollo de Piaget, es importante resaltar algunas afirmaciones sobre el desarrollo del lenguaje:

- El origen del lenguaje tiene una doble influencia: por un lado la naturaleza, es decir la predisposición para aprender una lengua y por otro la crianza, la contribución del ambiente para el desarrollo intelectual y la adquisición del lenguaje es determinante.
- Lenguaje y pensamiento son interdependientes, por lo que algunas características del pensamiento temprano se manifiestan también en el lenguaje a corta edad.
- El pensamiento simbólico es una condición para aprender el lenguaje. A lo largo de la etapa sensoriomotriz, el niño va adquiriendo esquemas, dando entrada a un pensamiento por medio de símbolos; en virtud de que el lenguaje está compuesto justamente por símbolos, será ésta la etapa de mayor desarrollo del lenguaje en el niño.
- Durante la etapa del egocentrismo, el niño utiliza el habla egocéntrica, observable en grupos de niños que hablan sin importar el tema o mantener una relación con lo que los demás hablan, esta característica se denomina *monólogo colectivo*, cuya función es la de expresar su pensamiento, más que cumplir con la función comunicativa.

Para Piaget, las complejas estructuras del lenguaje no son necesariamente innatas ni aprendidas. Más bien, surgen a raíz de las interacciones constantes entre el funcionamiento interno del niño y el ambiente socio-lingüístico externo. (SEP, 2000).

2.1.2. Lev Vygotsky.

La teoría del desarrollo cognoscitivo de Vygotsky tiene una fuerte connotación sobre el lenguaje. Contempla varios principios ubicando al individuo en un contexto social, tanto la historia de la cultura donde nació el niño como la de su experiencia personal, son importantes para comprender el desarrollo cognoscitivo (SEP, 2000).

El contacto social promueve la adquisición de las herramientas culturales como el lenguaje y la escritura, los sistemas de conteo, el arte y toda la gama de contenidos de aprendizaje socializado. A medida que el niño interactúa con quienes forman su medio social, va internalizando los resultados a manera de aprendizajes. Se llama *internalización* al proceso de formar una representación mental de las acciones físicas externas o de las operaciones mentales. El aprendizaje se construye a partir de la socialización del conocimiento. Algunos autores, haciendo referencia a la teoría de Vygotsky, afirman que el conocimiento no se localiza en el individuo ni en el contexto social, más bien los procesos mentales como recordar, resolver problemas o planear tiene origen social (Ewistch y Tulviste, en SEP, 2000). El niño nace con las habilidades mentales básicas de percepción, atención y memoria, como resultado de la interacción social y por ende, el conocimiento socializado; esas habilidades innatas se transforman en funciones mentales superiores, el lenguaje atañe en esta ocasión.

Al igual que Piaget, Vygotsky consideraba el desarrollo cognitivo a partir de los cambios cualitativos de los mecanismos del pensamiento, sin embargo, los describió no como Piaget en etapas, sino con base a las capacidades para utilizar, de manera práctica, *las herramientas del pensamiento*, de las cuales se distinguen dos clases: técnicas y

psicológicas. Dichas herramientas sirven a los niños para entender lo que sucede a su alrededor. Las *herramientas técnicas* son aquellos materiales externos que sirven para transformar o dominar el ambiente (utensilios materiales como las máquinas, los lápices, las básculas, etc.). Las *herramientas psicológicas* sirven al niño para dar orden y controlar su pensamiento y su conducta (sistemas lógicos y convencionales como los números, las palabras, conceptos teóricos, etc.).

Vygotsky privilegió al lenguaje como la principal herramienta del pensamiento capaz de influir en el desarrollo cognitivo. El dominio del lenguaje determina el desarrollo cognitivo del niño; se conforma transitando por tres etapas progresivas del desarrollo del lenguaje:

- El *habla social* aparece en primer lugar, el niño hace uso del lenguaje para establecer contacto con sus semejantes y satisfacer sus necesidades, es el medio de comunicación hacia el exterior, que surge antes del pensamiento verbal.
- Posteriormente aparece el *habla egocéntrica*, durante la cual el niño habla como medio para regular su conducta y su pensamiento, es la transición entre ser regulado por otros y poder regularse a sí mismo; su función es la de auto-verbalizar, la intención no es la de expresar para otros, sino de reproducir para sí, lo que mentalmente está sucediendo en su persona, es el habla privada no social.
- Finalmente el niño internaliza esta habla egocéntrica con la cual puede reflexionar sobre los eventos a resolver y busca mentalmente rutas, estrategias de solución, a lo que se denomina *habla interna*.

Un término ampliamente valorado en la psicología y la pedagogía es la *zona de desarrollo próximo*, se refiere al potencial de actividad cognitiva que el niño está cercano a realizar pero requiere de ayuda de otros para poder realizarla; además considera que esta acción de otros sobre el desarrollo cognitivo, contribuye a alcanzar niveles de funcionamiento cada vez superiores; todo esto lo llama *aprendizaje colaborativo*. El lenguaje forma parte también de las funciones mentales superiores, objeto del aprendizaje colaborativo.

A diferencia de Piaget, en su propuesta sobre el surgimiento del pensamiento antes del desarrollo lingüístico, para Vygotsky estas funciones son interdependientes, lenguaje y pensamiento tienen una estrecha relación dinámica. Hacia los dos años de edad, surge el lenguaje casi paralelo al pensamiento; las representaciones mentales dan significado al lenguaje, es decir, el pensamiento le permite hacer las representaciones privadas de los objetos, las personas, las acciones y luego las comunica al exterior.

2.1.3. Jerome Seymour Brunner.

En una visión constructiva del aprendizaje, Brunner tiene especial interés por descubrir y describir el desarrollo intelectual, establece lazos estrechos entre el desarrollo, la enseñanza y el aprendizaje. En su enfoque llamado *aprendizaje por descubrimiento*, la función del niño o del alumno es ir descubriendo la estructura de los conceptos o ideas; se caracteriza por considerar que el aprendizaje no está determinado por etapas ni edades, por el contrario, si hay una buena estrategia educativa y unas metas muy claras, cualquier persona sin importar su edad, puede acceder a cualquier materia académica. (Puente 2010).

Respecto al lenguaje, describe las capacidades cognitivas del niño antes de comenzar a hablar:

- El desarrollo de procesos de reconocimiento auditivo, identificación de rostros, expresiones y gestos referidos a las emociones y acciones de quienes le rodean; utensilios, objetos, etc. dándole algún satisfactor.
- La comunicación pre-lingüística y lingüística se desarrollan en un campo conocido para el niño, gracias a lo cual podrá apropiarse de los rasgos y formas de convivencia.
- La interacción con los adultos de su entorno familiar, le permite adquirir las estructuras que le preparan para descubrir e inventar formas sistemáticas de relacionarse con la sociedad y las formas lingüísticas predominantes en su cultura.
- El establecimiento de nociones abstractas como espacio, tiempo y causa-efecto, son básicas para la adquisición del lenguaje, así podrá pasar de la comunicación pre-lingüística a la comunicación lingüística.

Brunner describe los *Sistemas de apoyo a la adquisición del lenguaje (LASS)*, en los cuales se incluyen cuatro mecanismos mínimos que permiten la adquisición del lenguaje:

1. Los niños están “bioprogramados” para percibir distinciones (denominados *formatos*) entre los acontecimientos del mundo real, comunicarse respecto de ellos y hacer las distinciones lingüísticas correspondientes; en la interacción del adulto y el niño, con base en estas

distinciones, se favorece el tránsito de su expresión conceptual a una representación lingüística apropiada.

2. Mediante el modelado, el adulto ayuda a la construcción de frases sustituyendo la comunicación gestual y vocal, acercándose al lenguaje convencional.
3. El juego entendido como *formato*, está constituido por actividades generadas a través del lenguaje que provee de oportunidades para aprender el lenguaje y utilizarlo.
4. Cuando el niño y el adulto participan en el formato de la rutina, se activan procesos psicológicos y lingüísticos aplicables en todas las actividades sociales del niño.

En este sistema LASS, Brunner clarifica la importancia del adulto en el desarrollo y el aprendizaje del niño, a partir de la idea que habiendo nacido bioprogramado para desarrollar esta capacidad cognitiva, requiere del adulto como el encargado de acercarle a esas estructuras lingüísticas.

Para Brunner, tanto niños como adultos seleccionan y construyen el contexto en el cual se realiza la interacción lingüística, donde se expresan las intenciones comunicativas y tanto el receptor como el emisor tienen un papel fundamental, esto es, entender la función comunicativa, cultural y social del lenguaje.

2.1.4. David Ausubel.

La teoría de Ausubel difiere con la de Brunner en el sentido de adquisición del conocimiento, a través de la recepción, más que del descubrimiento. La idea general de su

teoría consiste en que el conocimiento adquiere un significado una vez que la persona es capaz de explicar la situación con sus propias palabras, a partir de ahí se promueve la interacción de ese conocimiento relevante hacia nuevos contextos, lo cual sugiere un cambio en la estructura cognitiva del sujeto. Los principales componentes del aprendizaje significativo con relación al lenguaje son: *significado*, *interacción* y *conocimiento*.

El *significado* está en la persona que aprende, es decir cuando las señales, los gestos, los íconos y sobre todo las palabras y otros símbolos, significan algo para la propia persona; aquí subyace el lenguaje, sea verbal o no. Gracias al lenguaje, el desarrollo y la transmisión de conceptos entre las personas tienen lugar. La *interacción* se refiere a la “convivencia” de los conocimientos relevantes, que permanecen por su significado en las estructuras mentales de la persona, con los nuevos conocimientos o contextos para darle significado al objeto, acción necesariamente determinada por el propio individuo y mediada por el lenguaje. El *conocimiento*, así entendido, es el lenguaje; la clave para la comprensión de un conocimiento, un contenido, o cualquier objeto con representación mental, está en conocer su lenguaje (Moreira, 2003). Todo lo anterior se encuentra en el término de *aprendizaje verbal significativo*, en éste se privilegia al lenguaje por el significado que para la persona implique el aprendizaje de ese nuevo conocimiento.

En el campo de la psicopedagogía, Ausubel presenta un modelo de enseñanza en el que se destacan cuatro ideas principales: a) la interacción entre el maestro y los alumnos, debe establecerse en el marco de un lenguaje claro y explicativo para el alumno, con el cual se interrelacionen las estructuras adquiridas, con los nuevos conocimientos y estar constantemente retroalimentando; b) la exposición del objeto de aprendizaje

mediante muchos ejemplos ,con la finalidad de dar significado al objeto, en diversas formas; aunque se refiere constantemente al aprendizaje verbal, los ejemplos pueden incluir también dibujos, diagramas e imágenes; c) para efecto de correlacionar los conocimientos, se establece la metodología deductiva, conceptos más generales e inclusivos se presentan primero y de ahí se derivan los más específicos; d) de la organización secuencialmente organizada y clara de la presentación, dependerá la profundidad del aprendizaje en la persona.(Puente, 2010).

En el último apartado del modelo de Ausubel se habla de la organización y el efecto positivo de la aplicación de este modelo sobre la *estructura cognitiva*; en esta organización se puede visualizar una pirámide cuya cúspide está formada por proposiciones y conceptos más generales, en el medio por los subconceptos y la base con la información específica de los hechos concretos. (Puente, et. al. p. 272).

Como se puede apreciar, la intervención de Ausubel tiene un carácter pedagógico, en el sentido de la importancia de que el niño acceda al conocimiento a partir del lenguaje como herramienta del conocimiento, tal como lo mencionaba Vygotsky, sin embargo, no hace mención de la forma en que este lenguaje se desarrolla.

2.2. Teorías Conductistas

Se llaman teorías conductistas por proponer que el lenguaje es producto de actos de estímulo respuesta, mediante los cuales el individuo establece una acción comunicativa con sus semejantes. El lenguaje se atribuye a la interacción con los demás para satisfacer sus necesidades primarias y después secundarias, sin embargo, no hacen

mención de algún otro carácter ni capacidad que ponga en juego el sujeto que aprende o que habla.

2.2.1. Burrhus Frederick Skinner.

En la psicología moderna, los enfoques conductistas dejaron de tener un auge considerable, sin embargo, el estudio de los procesos de adquisición del lenguaje, con los supuestos de Skinner han adquirido mayor relevancia. Skinner presentó un libro llamado *Comportamiento verbal* en el año de 1957, en el cual trató de hacer un análisis funcional del comportamiento verbal, sintetizado en el control y predicción de las manifestaciones verbales por medio de medidas física y experimentalmente observables, como el estímulo, la reacción y el refuerzo (Puente, 2010, et. al. p. 390).

La función general del comportamiento verbal tiene una importancia capital: en un patrón generalizado, quien habla está en contacto mentalmente con la situación sobre la cual habla, si quien escucha está dispuesto a responder, se debe a que entró en contacto con esa situación (también mentalmente) y está en condiciones de responder; al haber nuevamente una respuesta verbal por parte de quien habla, posibilita a quien escucha a responder apropiadamente; de esta forma se establece la dinámica estímulo–respuesta–reforzamiento o extinción. En la perspectiva de Skinner, los reforzadores del comportamiento verbal son básicamente los oyentes, quienes realizan la retroalimentación y favorecen el surgimiento del lenguaje comunicativo.

Durante el comportamiento verbal, se organizan las demandas de quien habla (*mands*), con los contextos o situaciones, dando sentido a lo que se quiere (*tacts*); hasta este momento, el comportamiento es únicamente *verbal*, pero al ser emitidos por un

hablante y escuchados por un oyente, se realiza una cadena de reacciones verbales, a lo cual Skinner llamó *comportamiento intraverbal*.

Una de las principales críticas sobre esta teoría, es que únicamente hace referencia al lenguaje oralizado, es decir, discrimina otras manifestaciones como la expresión corporal, la manifestación gráfica y la escritura, como formas de lenguaje. Además se limita a estudiar al lenguaje en sus conceptos simples, como la cadena de comunicación, dejando de lado los aspectos internos del proceso lingüístico.

2.2.2. *Arthur y Carolyn Staats.*

Debido a la perspectiva de sus estudios, son considerados neoconductistas; sus aportes describen el proceso de adquisición del habla humana, de manera amplia y estructurada con base a los conceptos y una teoría donde se generalizan otros aspectos del aprendizaje y del lenguaje. Parten de la idea de que los sonidos del habla del niño actúan como estímulos neutros sin propiedades reforzadoras, mientras no haya intervención del adulto; cuando los padres o cuidadores están en contacto con el niño, generalmente hablan, en esos momentos en que el niño está siendo atendido para resolver sus necesidades básicas (alimentación, aseo, recreación, etc.) la acción del adulto consiste en reforzar las producciones orales del niño. De similar forma sucede ante eventos negativos, cuando el niño no ha satisfecho sus necesidades y emite sonidos diferentes a los anteriores, entonces entra la acción de los adultos como reforzador condicionado para el niño, el adulto interpreta el mensaje sonoro y reproduce con palabras el evento, de esta forma refuerza la conducta expresiva del niño y además pone nombre a lo expresado por el niño, es decir, da significado a sus expresiones.

Staats y Staats explican el carácter cognitivo del habla: ellos plantean el proceso mediante el cual las respuestas verbales son controladas por los estímulos, en varios sentidos, no sólo en la dirección de la discriminación del estímulo con la palabras correspondiente, sino dentro de una gama variada de situaciones o categorías de estímulos que refuerzan una misma respuesta verbal o un conjunto de respuestas verbales del mismo tipo (Puente, 2010).

Dichos autores consideran además, al lenguaje en función a la capacitación del individuo para dar o recibir comunicaciones, razonar, solucionar problemas, planear, valorar y elaborar hipótesis. En este sentido, está íntimamente relacionado con la cognición. Los repertorios lingüísticos están impregnados de los rasgos de personalidad del sujeto; las palabras, por muy abstractas que sean se condicionan a estados o respuestas emocionales, o a otras palabras, frases u oraciones asociadas a ellos de acuerdo con los principios del condicionamiento clásico (Montgomery, 2007). De esta forma, las palabras adquieren un sentido positivo o negativo, de acuerdo a su connotación perceptivo-emocional.

Forma parte de su teoría, *el principio de condicionamiento de orden superior* (Staats, 1968, 1983), el cual indica que no es necesario que el reforzamiento acompañe permanentemente el proceso para producir el aprendizaje. Basta con la asociación de un estímulo con otro en determinado contexto. Por ejemplo, al decirle al niño “lávate las manos” y “toma la carne con los cubiertos”, sintetiza su significado en un comando más amplio y abstracto, como sería “come higiénicamente”, enunciado que encierra además, otros significados en el mismo contexto.

En sintonía con estos mismos principios, los estímulos cuyo significado sea asociado a colores, tamaños, formas, cualidades, etc. formaran una imagen, situación denominada *palabra-imagen* o bien *imagen-palabra*. Cuando estas palabras son evocadas en un contexto, puede desencadenarse una imagen compuesta evocadora de emoción, la cual no necesariamente tiene el significado literario, como sería una metáfora: “*Está en sus años dorados*”, al ser el oro el metal máspreciado, genera la idea de estar en la mejor edad.

Otro principio de Staats, es *el lenguaje también es generativo*, éste es un aprendizaje acumulativo y jerárquico, inicia con la emisión de primeras sílabas tratando de imitar, por lo tanto el repertorio se va incrementando, hasta conformar constelaciones de secuencias y clases gramaticales. Así mismo, en cuanto a los procesos, entre escuchar, hablar, leer, escribir e ilustrar, se lleva a cabo este principio de *generación del lenguaje*.

En su libro titulado *Paradigmatic behaviorism's theory of intelligence: A third-generation approach to cognition* (1989 a), Staats, hace énfasis en el repertorio cognitivo que implican para el lenguaje: las habilidades de atención auditiva y visual, la memoria, la percepción, y todas las relacionadas al habla, el nombramiento, la discriminación, el seguimiento de instrucciones, la narración de hechos, etc. Afirma que éstas últimas se pueden desarrollar mediante el aprendizaje; en la obra *Aprendizaje, lenguaje y cognición* (1983), presenta métodos para tales fines.

2.3. Teorías con otros enfoques.

2.3.1. Noam Chomsky.

El enfoque de sus estudios se denomina innatista y mentalista, en virtud de postular en primer lugar, que el ser humano está equipado desde su nacimiento, con un

dispositivo de adquisición de la lengua (DAL), entendido como una disposición para aprender una lengua, a través del cual el cerebro se prepara para escucharla y descifrar sus reglas. El aprendizaje del lenguaje es una cualidad exclusivamente humana, determinada por mecanismos internos exclusivos del ser humano (la mente) que le permiten actuar libremente en el mundo exterior (Calderón, 2004). A partir de esa libertad, el hombre puede hacer uso de sus capacidades creadoras para desarrollar en infinito, todas las combinaciones lingüísticas que desee dándole un peso muy grande a la creatividad.

Cuando una persona ha adquirido una lengua, ha adquirido la competencia lingüística abarcando el conocimiento de un lenguaje; puede desarrollar la competencia de actuación, entendida como el uso del lenguaje en situaciones concretas convencionales; cuando aplica la competencia de actuar, probablemente formulará un número determinado de frases, pero si domina el lenguaje, estará preparado para formular y comprender un sinnúmero de frases; ésta competencia no requiere necesariamente de un almacén lingüístico interminable, sino con base a su organización mental, el sujeto podrá hacer las combinaciones y juegos de palabras interminable, sin perder la estructura gramatical que de sentido, permitiendo así sean entendidas las frases.

Otra de las posturas de la teoría de Chomsky es la de buscar los caracteres comunes a todas las lenguas, llamados *universales lingüísticos* y las particularidades de cada lengua en específico (Puente, 2010). La construcción de frases dentro de una lengua puede ser infinita, lo que tiende a estar bien definido y limitado, es la gramática. Cada idioma está compuesto por una gama infinita de frases que pueden ir modificando su

sentido con el simple hecho de cambiarle o añadirle algo, desde una palabra, un signo, un acento, etc., generando así otra sintaxis.

El concepto de *universales lingüísticos* menciona que todas las lenguas están formadas básicamente en la misma gramática planteada por Chomsky, puntualiza que las diferencias más notorias son las relativas a la *estructura superficial*, es decir, a las *reglas fonéticas* y de *transformación*; en los componentes que suelen coincidir son los de *estructura profunda*, justamente llamada *gramática universal*.

Las coincidencias en los distintos idiomas tienen su razón de ser en la capacidad innata del ser humano hacia la adquisición del lenguaje, “el estudio de la gramática universal equivale al estudio de la naturaleza de las capacidades humanas” (Puente, 2010, p. 395).

2.3.2. Gramática generativa.

De los trabajos de Chomsky se creó la *gramática generativa*, teoría lingüística formada por un conjunto de reglas a través de las cuales el sujeto producirá todas las oraciones gramaticalmente correctas y posibles, dentro de su lengua, lo cual dará un indicativo del dominio gramatical de esa persona en el manejo de su idioma natal. El objetivo de esta teoría es el de descubrir las características universales del lenguaje, tomando en cuenta los elementos morfológicos, transformativos y semánticos de las frases.

Para poder favorecer que en la construcción de las frases no se presenten ambigüedades ni se pierda el flujo de la idea a expresar, Chomsky sugirió la diferenciación entre las *estructuras superficiales* y las *profundas* en una misma oración, así mismo, el *componente sintáctico*, refiere la forma ordenada de organizar las palabras,

para que al combinarse y relacionarse formen oraciones de manera adecuada; el *componente fonológico*, refiere a los sonidos que corresponden a cada letra y su relación con los fonemas antecesores y sucesores y el *componente semántico*, componente de la gramática que interpreta la significación de los enunciados generados por la sintaxis y el léxico (Diccionario de la Lengua Española 22º ed.).

Para estudiar los planteamientos de Chomsky, se parte de un principio sencillo: de una frase tomada inicialmente como un todo, generalmente afirmativa y en voz activa, se van especificando los elementos en que se puede dividir gracias a la aplicación de *las reglas de formación* o localización. Para estudiar los elementos, se cuenta con dos estrategias: *la reescritura* y *la técnica del árbol genealógico*.

La *estructura superficial* de un enunciado hace referencia del orden de presentación de las palabras, la inclusión u omisión de otras y la conjugación verbal; un mismo enunciado puede ser estructurado haciendo combinaciones de las palabras y los tiempos verbales, para generar varias oraciones con las mismas palabras básicas. Sin embargo, para Chomsky, la estructura profunda ayuda a determinar el significado de la oración, estas oraciones siempre son afirmativas y simples y se les llama frases clave, a partir de ellas surgen las posibilidades de transformación, haciendo uso de las *reglas de transformación*: a) formación de oraciones pasivas, b) convertirla en oración interrogativa, c) transformarla a negativa, d) cambio de interrogativa a negativa. (Puente, 2010, p. 394).

Chomsky desarrolló un modelo de *gramática generativa*, en la que se establece la relación entre los componentes de la lengua: componente de base o estructura profunda, el componente de transformación o estructura superficial, componente de interpretación

semántica y de interpretación semántica, componente fonológico y representación fonética. Cada uno de los componentes está ligado al siguiente en ambas direcciones, es decir, en una dirección de doble sentido.

Como teórico innatista del lenguaje, Chomsky considera al lenguaje como una actividad tan importante y compleja que sin la predisposición y conocimiento al nacer, acerca de las reglas o sintaxis que conforman el lenguaje, los niños no podrían aprender en tan poco tiempo a hablar; existen mecanismos de adquisición del lenguaje mediante los cuales el niño podrá analizar la entrada del lenguaje al escuchar de otros sus producciones y conformar las reglas gramaticales, promoviendo con ello la construcción de sus propias frases. Puente (2010), realiza algunas afirmaciones apoyando esta propuesta:

- Los niños cuyas capacidades se han desarrollado de manera normal, aprenden su lengua nativa en un periodo más o menos regular, la secuencia del aprendizaje es muy parecida entre los niños de esa misma lengua.
- El tamaño diferenciado de los hemisferios cerebrales, aportan indicios de que la función del lenguaje se desarrolla en el hemisferio más grande, es el dominante; todo lo anterior bajo sustentos neurofisiológicos. Las diferencias anatómicas entre los hemisferios humanos, en contraste con los animales, permiten dar cabida a la afirmación de que el lenguaje es un mecanismo innato exclusivamente humano.
- La deducción de las reglas de la competencia lingüística a partir del lenguaje de los adultos no es suficiente, a pesar de que el adulto comete

constantemente errores, el niño no tiene manera de diferenciar si lo escuchado es correcto o no en cuanto a su gramática; además la interacción se da con un número limitado de adultos a quienes imita, (tampoco es considerada una idea correcta, el niño va desarrollando su órgano articulador a partir de su propia escucha y no al intentar imitar al adulto); el logro de internalización de la gramática es en un periodo de 2 a 3 años, por lo que se vuelve a tomar como verdadera la afirmación inicial.

- Las funciones lingüísticas se pueden dañar por lesiones cerebrales que no necesariamente afectaron a otras habilidades motoras ni mentales; ello sugiere la existencia de una estructura localizada diseñada para atender las funciones del lenguaje en todas sus formas; comprensivo, expresivo oral y escrito.
- Se han asociado ciertos movimientos rítmicos corporales de los recién nacidos al escuchar sonidos lingüísticos, indicios de que el cerebro de los niños cuenta con formas y estructuras del lenguaje de manera innata.

Entendiendo la teoría de Chomsky, en la actualidad hay mucha aceptación de sus postulados y sugerencias, al considerar que el ser humano nace equipado con las estructuras necesarias para adquirir el lenguaje, equipamiento bien identificado anatómicamente hablando. Así mismo, se han reportado casos excepcionales sobre la localización de la mayor parte de los procesos lingüísticos en el hemisferio contrario, a causa de lesiones o malformaciones, presentándose agrandamiento en el hemisferio que actúa como relevo para dicha función mental.

2.3.3. Teoría de Erick Heinz Lennenberg.

Los estudios de Lennenberg dan respuesta a una serie de preguntas que se formulan, después de considerar dos aspectos del lenguaje: su origen innato y que es regido por la gramática universal, como se manifiesta en los anteriores apartados; dichos cuestionamientos tienen lugar al preguntarse si ¿Es suficiente con que el niño traiga al nacer su equipo de disposición para el lenguaje? ¿A partir de cuándo el contacto del niño con el ambiente “hablante” le proveerá esa adquisición de la lengua? ¿Desde su nacimiento y hasta cuándo? ¿Existe un período crítico de adquisición o de lo contrario de adquisición o recuperación o sobrepasado ese periodo ya no lo adquieren? ¿Qué tan flexible es el cerebro para aprenderlo sin importar la edad, aún y cuando no han estado en contacto con ese ambiente humano por muchos años?

Su teoría tiene un sustento biológico, durante la primera infancia (del nacimiento a los 2 años de vida), el niño cursa por el denominado *período crítico*, tiene lugar el desarrollo de las estructuras mentales que permiten al niño adquirir el lenguaje materno; hace especial hincapié de la importancia de vigilar las condiciones tanto internas como externas bajo las cuales el niño aprenderá o no el lenguaje.

Extrayendo algunas ideas de su teoría, Puente (2010), menciona que en el libro titulado *Bases biológicas de la lengua*, presenta una tesis sobre el desarrollo espontáneo de las capacidades cognitivas a lo largo de la maduración del organismo; afirmación respaldada por la regularidad observada en la aparición y el proceso de los niños en la adquisición del lenguaje. Cuando el desarrollo del lenguaje se ve afectado por retraso,

también sucede con las áreas sociales, cognitivas y lingüísticas (Itard 1962, en SEP, 2000).

Aún no se da una respuesta concreta al cuestionamiento relacionado a la posibilidad de reactivar el desarrollo cuando éste ha sido detenido, específicamente en lo concerniente al lenguaje, los factores que pueden condicionar esta posibilidad son la edad del niño, sus condiciones generales de salud como la alimentación y la nutrición para el crecimiento de las estructuras cerebrales, las condiciones en el momento del aislamiento, la duración y la intensidad de la privación (SEP, 2000). Estos supuestos en cierta medida producen alguna resistencia a la premisa principal de la teoría de Lennenberg, la del *periodo crítico en la adquisición del lenguaje*, no hay una respuesta única y contundente a esta posibilidad de reactivación del desarrollo.

Así mismo, para reforzar las ideas anteriores, Lennenberg explica que tanto la lateralidad como el lenguaje son funciones que se presentan ya completas y definidas en la pubertad; asocia ambas funciones como interdependientes, la de la lateralidad y la del lenguaje, ambas de origen biológico. En el hemisferio izquierdo se desarrollan las funciones motoras, la lateralidad y el lenguaje; los niveles y avances progresivos de las capacidades motorices y el lenguaje son considerablemente similares, es decir, se presentan generalmente de manera paralela en los mismos periodos, aun y cuando la edad cronológica puede variar ligeramente en cada niño.

Lo anterior también es posible reafirmarlo si se analizan los casos en que los niños han sufrido pérdidas o daños en el hemisferio izquierdo antes de la pubertad, atrofiándose o afectando parte de las habilidades lingüísticas; siempre y cuando el hemisferio derecho

esté intacto el hemisferio derecho actuará como sustituto de esas funciones; sin embargo, cuando la persona es adolescente o adulta, las pérdidas en las habilidades lingüísticas serán probablemente irreversibles. Según Lennenberg, la especialización de los hemisferios izquierdo y derecho, tiene lugar hasta la pubertad; al periodo comprendido entre el nacimiento y la maduración cerebral en términos de estructura, funcionamiento y bioquímica, lo que llama *periodo crítico* (Puente, et. al. pág. 398).

Las funciones lingüísticas y otras funciones que se desarrollan en el hemisferio izquierdo, puedan emigrar por causas de lesión o daño de esa región hacia el hemisferio derecho; situación que refieren las investigaciones recientes de Lindenlaub y Squire, (1990) y Churchland y Sejnowsky, (1992), (en Puente, 2010); en ellas se describe la función de millones de neuronas que conectadas por una red con innumerables uniones (sinapsis), pueden reforzar o debilitar la eficacia neuronal; los centros funcionales son capaces de reorganizarse; además los hemisferios están en constante intercomunicación, permitiendo la transferencia de funciones entre los hemisferios. Hoy se sabe que el cerebro es un material extremadamente maleable y plástico capaz de desarrollar mecanismos compensatorios del lenguaje y otras funciones cognitivas (Puente, 2010).

El lenguaje es entendido como una manifestación de la función cognitiva, a través de la cual las personas forman conceptos, utilizan símbolos y construyen planes para una estructuración fonética, sintáctica y semántica. Esta manifestación cognitiva no se ve interferida por la pérdida o daño de otras funciones perceptuales como la ceguera o la sordera; tampoco es determinante la inteligencia para adquirir el lenguaje, salvo en casos de retraso muy severo; y aún así, se ha comprobado que estas personas elaboran

esquemas de comunicación, quizá más rudimentarios, pero aún así les permiten comunicarse de alguna forma.

El contenido hereditario de la capacidad lingüística en los seres humanos, es otra afirmación de la teoría de Lennenberg; ciertamente el contexto social tiene una fuerte influencia en el aprendizaje del lenguaje; el repertorio de comportamiento social incluido el lenguaje, es desencadenado por la estimulación social, sin embargo la predisposición y la necesidad de comunicarse y de usar el lenguaje dentro del grupo social no es aprendida, más bien forma parte del contenido hereditario de la especie humana.

2.3.4. Roger Brown.

Posterior a las teorías cognoscitivas y sociales, se centra el estudio del lenguaje con base a la universalidad de sus cualidades. En sus estudios, Brown identifica patrones de construcción de oraciones, que se presentan en la generalidad de los niños, descubriendo el proceso de manera ordenada y regido por leyes. Así mismo, de sus estudios, surgen posturas que conectan al ambiente social con el desarrollo del lenguaje. A continuación se describen las etapas y los efectos del contacto social, que se presentan en la teoría de dicho autor.

Etapas de una y dos palabras: la emisión de sonidos y ruidos por el niño, es la manifestación primaria del uso del habla, mediante estos sonidos rudimentarios, el niño transmite a los padres o cuidadores, sus necesidades de alimentación, el sueño, el apego, y también sus emociones; gradualmente sus sonidos se van transformando en sonidos más controlados, cuya práctica entrena al niño para la modulación de sílabas con una semejanza a la lengua materna. Durante el primer año de vida, asocia sonidos y

significados; al principio la comprensión antecede y supera la producción, es decir, su contenido cognitivo es más claro para el niño que la expresión para quienes lo rodean.

En esta etapa, el niño aprende los sonidos de las palabras, los relaciona con su significado y comienza a estructurar el lenguaje con un sentido práctico; reconoce la importancia de escuchar y hablar en momentos alternos, diferencia entre la pregunta y la exigencia. A esta etapa se le llama pre-verbal, ya que aún no hace uso de la conjugación de los verbos y las acciones se limitan a la utilidad del objeto-palabra que da significado a la expresión empleada; sus palabras son en ocasiones una sílaba de la palabra original, pero los adultos alcanzan a descifrar lo que el niño expresa, al hacerlo de manera constante y refiriéndose al mismo objeto o persona, acción en la que el adulto le da valor al vocablo emitido. Esas primeras palabras, incompletas o no, son los objetos y quienes le rodean, forman parte de su mundo social, de juegos y de satisfactores primarios, sobre todo; comúnmente aparecen las palabras o sus equivalentes a mamá, papá, agua, pelota, pan, etc.

En esta etapa, según la teoría del desarrollo de Piaget, cursan por el estadio sensoriomotor, su conocimiento es concreto y reconocen la permanencia del objeto, lo cual les permite evocar la imagen, su significado y posteriormente emitir la palabra que le corresponde, en su lenguaje a medias, pero de manera medianamente constante. Hacia los 18 meses más o menos, puede hacer combinaciones de esas primeras 8 o 12 palabras empleadas, para entonces generar expresiones de dos palabras; esta etapa es sumamente frecuente, por lo cual predecible, los psicólogos utilizan esta transición de una a dos palabras para denotar un límite cognoscitivo.

La funcionalidad de las dos palabras unidas es la de comunicarse; aunque sin una estructura gramatical explícita, se está gestando ya la estructura que quedará implícita por las formas y usos que practican quienes rodean al niño, sólo como mera guía; el niño va construyendo el lenguaje en forma individual. Esta etapa está caracterizada por tener una función centrada en el significado del objeto en referencia, la expresión (que todavía no puede llamarse oración ni enunciado) sin tener alguna relevancia la estructura; entonces ha aprendido palabras, las cuales comienza a categorizar (acción, agente, lugar), (SEP, 2000).

Etapa de muchas palabras; aunque pareciera que la anterior etapa era de una y dos palabras, es factible creer que ésta será de tres y así sucesivamente hasta llegar a un número determinado, pero no es así; se le denomina de esta forma porque a partir del manejo de dos palabras, el niño comenzará a formar oraciones con sentido con más de dos palabras y sin importar cuántas sean. La peculiaridad de esta etapa es la tendencia a transitar por el *habla telegráfica*, en la cual se omiten las preposiciones y demás elementos, expresan únicamente al objeto o sujeto y la acción, todo esto entre los 2 y 3 años de edad, aproximadamente.

A los 3 años, sus producciones habladas son más complejas, utilizando ya algunos elementos para hacer más comprensible la estructura gramatical de su habla; aparecen algunas terminaciones verbales aunque aún no conjugan del todo bien, el uso de complementos refieren a las características o atributos del sujeto–objeto del enunciado. Al cursar los 4 años, se aprecia que el carácter funcional del habla se convierte de expositor o expresivo, a comunicativo: ha aprendido a interactuar con el oyente; y ahora hace uso de ciertos convencionalismos para establecer también normas de relación social,

las cuales le pueden garantizar el logro de sus objetivos. La expresión de sus ideas surge con una connotación personal, hace uso del lenguaje para comunicar lo que él cree o sabe, utilizando pronombres personales en primera persona, después en segunda persona.

Una vez transitada la etapa de las muchas palabras, hacia los 5 años de edad, el lenguaje se desarrolla en varios sentidos: por una parte, en la estructura del habla (sintaxis) y en las estrategias sociales (pragmática) a través de las cuales el niño va desarrollando sus capacidades para comunicarse mediante la lengua oral y escrita, desarrollando desde ese momento la competencia comunicativa y utilizando el lenguaje apropiadamente, dando valor a las palabras y la forma de utilizarlas. En la edad preescolar, los niños ya están aptos para establecer relación de tiempo en la conjugación de verbos, enlazar dos o más ideas con enunciados describiendo hechos y pueden diferenciar lo que presuponen va a pasar y lo que pasa en realidad. Como es de esperarse, su vocabulario se amplía de forma vertiginosa y los significados o conceptos se van enriqueciendo.

Durante la infancia y hasta la adolescencia, el sentido social del lenguaje cobra una importante función. Además de ser la herramienta de aprendizaje en todas las asignaturas escolares, el habla cobra formas como las bromas, los acertijos, los trabalenguas, las historietas, etc. que proveen al niño de la atención y el respeto de los demás compañeros; se desarrollan diálogos y discusiones expresión de habilidades de orden conductual social, como ingresar a las conversaciones de manera cortés, se establecen discusiones en forma ordenada, recrean y se elaboran sus propias historias contextualizándolas y se respeta un orden coherente en lo narrado, etc. Así mismo, se

reconocen las diferencias del tono y la intensidad de las palabras para agredir o provocar la irritabilidad del otro, ampliando también el vocabulario cuyo sentido puede ser soez.

Durante la adolescencia, el lenguaje cobra un sentido situacional, flexibilidad que permite la atención a dos propósitos: la creatividad y el valor social; con la forma de hablar el joven manifiesta su personalidad y también la información relativa a la forma de relacionarse con los demás. Su comunicación toma los estilos figurativo y literal. En esta etapa se hace uso exhaustivo de la lengua para denotar pertenencia a determinado grupo social, formando un estilo determinado, llamado jerga. Las cualidades del habla del adolescente se resumen en haber adquirido una competencia comunicativa social, cuyas características son saber cuándo y cómo hablar, ser sensible a los temas apropiados; ajustar el estilo, el vocabulario y los niveles de cortesía a la edad y sexo de los interlocutores (SEP, et. al. pág. 224).

2.4. Componentes del lenguaje.

Como componentes del lenguaje, se estudiarán tanto las funciones orgánicas como las mentales que se involucran durante el proceso de expresarse lingüísticamente, en sus modalidades oral y escrita. La estructura orgánica consta de cada uno de los elementos de la función fonoarticuladora, para el lenguaje oral y la estructura visomotriz para la lengua escrita. Además de todas las estructuras cerebrales que unen la actividad del pensamiento con el lenguaje. Así pues, a continuación se describen brevemente dichos componentes.

2.4.1. Estructura fonoarticuladora.

La estructura orgánica fonoarticuladora está compuesta por todos los aparatos, órganos y sistemas que permiten al ser humano hablar. El primer órgano es la boca, en la cual se encuentran localizados la lengua cuyos atributos de ser gruesa, corta y flexible, da la posibilidad de adecuarse a la cavidad bucal o paladar superior e inferior generando diversidad de sonidos; los carrillos cuya función es ser un soporte y extensión de los labios, y los dientes. Cada una de las partes de la boca tiene una función específica en la articulación del habla, hoy en día sabemos que la estructura mandibular permite al ser humano generar sonidos finos y diferenciados, cualidad que nuestra especie, a diferencia de los monos o chimpancés, permite el ejercicio de abrir y cerrar la mandíbula inferior, permitiendo un encuentro entre los dientes y con ello se regule el aire y se genere la producción sonora; además, los músculos de la boca son muchos y muy pequeños, lo cual también interviene para generar esa variedad de sonidos que al emitirse, se convierten en fonemas.

Ya como parte del sistema respiratorio, se encuentra la laringe, cuyas funciones generales son respiratoria – esfinteriana (protege las vías respiratorias y produce el reflejo de tos ante agentes externos) y en relación al habla, producir el sonido o fonación. El tono de voz se produce en la laringe y se amplificará por las cavidades de resonancia. Las cuerdas vocales son membranas alargadas del mismo tejido que la laringe, su función radica en recibir el aire que expulsan los pulmones, produciendo con ello los sonidos que los órganos bucales modulan para conformar las palabras. De esta forma se encuentran también involucrados los pulmones, cuya acción consiste en redireccionar el aire que la

persona inhala hacia la laringe y las cuerdas vocales y después a la cavidad bucal terminando en los labios, ya para ser expulsado en forma de sonidos o palabras.

2.4.2. *Estructuras cerebrales involucradas con el lenguaje.*

La actividad lingüística, según se ha establecido a partir de los numerosos estudios comprobatorios, tiene lugar en el hemisferio izquierdo del cerebro, donde se ubican los controles motores corporales principalmente; es por ello que cualquier tipo de lenguaje, ya sea de escritura gráfica, de expresión corporal o de oralidad, implica movimiento coordinado y controlado de diversos segmentos o áreas específicas. En la zona denominada *área de Broca*, llamada así por su descubridor Paul Broca, se lleva a cabo la codificación del lenguaje en sus dos fases: 1) la preparación de una muestra de lo que se quiere decir y 2) la ejecución al exterior del lenguaje interior, en esta fase se realiza la activación de la musculatura fonoarticuladora y la de los movimientos corporales en el caso de la escritura y la expresión corporal (Puente, 2010).

En el *área de Wernicke*, llamada así por su descubridor Karl Wernicke, se lleva a cabo la descodificación del lenguaje oral, dicho mecanismo requiere de una memoria a corto plazo y una memoria a largo plazo, para contener los significados de las palabras y activar las reglas gramaticales.

Las áreas de Broca y de Wernicke son interconectadas por el tracto nervioso llamado *fascículo arqueado* y su función según Stuart Dimond (1980, en Puente, 2010), es la de integrar los aspectos receptores y emisores del habla, además, sugiere Dimond, que las estructuras nerviosas subcorticales y el fascículo arqueado forman un depósito de información lingüístico que puede actuar como generador del lenguaje.

Respecto al lenguaje escrito, intervienen además tres áreas: el centro de Exner cuya función radica en recibir información continua de la mano y los dedos, el centro de Luria realiza la tarea de coordinar las prácticas que involucran a las manos y los dedos así como algunas expresiones no verbales que acompañan al lenguaje hablado y el centro Dejerine, donde se sitúa la integración simbólica de la lectura y la escritura (Puente, 2010).

2.5. Pensamiento y lenguaje.

En los estudios sobre el origen y la relación existente entre pensamiento y lenguaje no se han llegado a resultados concluyentes, ya que, como se vio al inicio del presente capítulo, el enfoque del investigador indica justamente si es el pensamiento lo que determina el lenguaje que utiliza una persona o si por el contrario, el lenguaje determina al pensamiento. Para efecto de esta investigación, no será necesario encasillarnos en un solo enfoque, sino que se considerará al lenguaje como la manifestación de lo que sucede en el pensamiento de la persona, y mantiene una interdependencia difícilmente separada o aislada para su estudio.

De la propuesta teórica de Chomsky (ver arriba), se ha extraído el modelo que utiliza un conjunto de reglas de transformación analizadas previamente y las reglas de léxico o de palabras. Cada palabra consta de un componente fonológico, sintáctico, semántico y pragmático (Puente, 2010). En los siguientes párrafos se hace una descripción de cada uno de estos elementos y su interacción en el ejercicio lingüístico.

1. Fonética. Es el componente que hace la diferenciación entre las palabras en base a los sonidos generados en el habla. Se encarga de describir la estructura física (de cuántos

fonemas, cuáles y con qué acento se conforman las palabras), la producción (refiere a la forma de emisión de las palabras, es el ritmo, acento, velocidad) la transformación (de los fonemas y sus cambios diferenciados al componer cada palabra, y de la forma en que se descomponen las palabras al generar nueva palabras dentro de una familiaridad) y la recepción (referida a la percepción auditiva).

El fonema, entendido como la unidad básica de la fonología, es la imagen mental del sonido. La estructura física se refiere al fonema que es convertido en imagen: dentro del lenguaje oral como sonido y en el lenguaje escrito como letras. Puente lo explica de la siguiente manera: “el fonema es lo que se quiere pronunciar, el sonido lo que se pronuncia y la letra lo que se escribe” (Puente 2010, pág. 405). La función del fonema en el lenguaje, es la de unirse a otros fonemas para formar palabras.

El sistema lingüístico de cada idioma contempla cierta cantidad de fonemas, el nuestro está compuesto por 27 fonemas y letras, y 2 dígrafos (ch y ll) en los que se incluyen consonantes y vocales. La combinación de estos fonemas, genera sílabas que a su vez conforman palabras; a pesar del tono y timbre de voz de los seres humanos, casi único por naturaleza, aunque imitable, el órgano auditivo puede diferenciar los fonemas representados por sonidos generalmente sin dificultad; son contados los casos en que se manifiestan problemas guturales que no permiten la adecuada regulación de los sonidos en la caja sonora o de respiración, dificultando la comprensión de lo hablado, tal es el caso de las malformaciones congénitas de labio y paladar hendido, alteraciones del conducto naso-faríngeo, que da como resultado la voz nasal, cuyas dificultades consisten en una emisión de sonidos sin diferenciación acústica, por consiguiente, se dificulta la representación de los fonemas convencionales.

Los sonidos vocales se convierten en letras y son producidos mediante la regulación del sonido y la posición de los músculos de los carrillos y sobre todo de los labios. Los fonemas consonánticos varían de acuerdo al punto de articulación ya sea labial (donde se unen ambos labios), labio-dental (los dientes se recargan sobre el labio inferior), interdental (el sonido transita entre los diente superiores e inferiores al entrecerrarse las mandíbulas), dental (el sonido se produce al contactar el aire con los dientes) , alveolar (cuando la lengua se recarga o se aplica en los laterales de los incisivos superiores o inferiores), palatal (cuando la lengua se recarga sobre el paladar) o velar (si hay aproximación o contacto de la lengua con el velo del paladar).

2. *Elemento Sintáctico*. Es la forma gramatical de un idioma para producir afirmaciones que sean entendidas por los demás. Cuando una persona decide lo que va a decir, ya sea hablando o escribiendo, elige una determinada estructura en su mensaje, el cual debido a su contenido y su acomodo, será entendible para los demás. En el modelo de Chomsky, las reglas sintácticas son fórmulas que explican cómo se deben organizar las palabras para darles el sentido que la persona que habla o que escribe, desea comunicar; sin embargo, al ser reglas, carecen de significado, por eso hasta que la persona ha desarrollado mentalmente su idea, puede aplicar la fórmula y entonces si expresarla.

El uso de la sintaxis permite a la persona elegir el sustantivo, el verbo, los complementos, etc. y darles forma para construir su expresión, ya sea un enunciado en voz activa, pasiva, interrogativa, exclamativa, negativa, afirmativa, etc. Dentro de esta construcción, el emisor debería procurar que el significado de la misma fuera accesible al receptor, para ello, de manera general, las personas elaboran su lenguaje con estructuras sintácticas simplificadas, en voz activa, por ser más simple y más nítida (Puente, 2010).

3. *Elemento Semántico*. Es el contenido característico de las palabras, dándoles un significado. Cada palabra está formada por el significante que se conceptualiza como fonema o secuencia de fonemas que, asociados con un significado, constituyen un signo lingüístico (Diccionario de la Lengua Española, 22^o edición) y significado: Contenido semántico de cualquier tipo de signo, condicionado por el sistema y por el contexto (Diccionario de la Lengua Española, 22^o edición).

Entonces, la semántica tiene que ver con las palabras y su significado; hay palabras cuyo contenido tiene un solo significado; palabras que siendo iguales en forma, se utilizan para significar a más de un contenido (homónimos); también hay palabras que siendo diferentes en forma, significan un mismo o similar contenido (sinónimo); las palabras que expresan ideas o contenido opuestos o contrarios (antónimos); y las palabras o vocablos que siendo muy similares en su forma o pronunciación, tienen diferente contenido semántico (parónimos).

En el modelo de Chomsky, los términos antes utilizados son denominados de la siguiente forma: cuando el significante corresponde a un solo significado: monosemia; cuando un significado se expresa con dos o más significantes se le llama sinonimia; cuando un significante tiene dos o más significados es polisemia. Cuando dos significantes tienen significado contrario es antonimia; cuando hay identidad fonética en el significante pero su origen y significado es muy diferente se llama homonimia (Puente,2010).

El término campo semántico, tan común en el medio educativo, es un conjunto de vocablos o palabras que comparten un contenido común, en referencia con su significado;

sin embargo tienen rasgos propios que las hacen diferentes. A cada unidad mínima de rasgos semánticos o significado se le denomina sema.

El significado también tiene que ver con la representación mental e iconográfica del contenido del significante, en lo que se refiere al lenguaje escrito o a las imágenes, para fines prácticos más adelante abordaremos este elemento del lenguaje.

4. Elemento Pragmático. En el diccionario se describe así: el lenguaje en su relación con los usuarios y las circunstancias de la comunicación (RAE, 22° edición). El elemento pragmático se entiende como el significado que adquiere cada palabra o vocablo, es determinado por la aplicación práctica de la palabra dentro del contexto ya sea de la idea, enunciado u oración, o del grupo de receptores quienes accederán al mensaje. Esta idea del elemento pragmático supone además del conocimiento y aplicación de los elementos fonético, sintáctico y semántico, como reglas básicas de construcción lingüística, el uso de conocimiento del mundo, del contexto y la situación en que se desarrolla la comunicación.

Puente dice respecto a la propuesta de Chomsky, que la manera de comprender el discurso o el escrito es poner éstos en un contexto social en el que se esté familiarizado, lo cual supone además del conocimiento semántico, que la interpretación del mensaje va a estar determinada por el contexto en el cual fue producido el mensaje, y para ello es necesaria la existencia de ese conocimiento y la familiaridad por parte del oyente o del lector (Puente, 2010).

2.5.1. *La representación simbólica.*

Se llama representación, a la capacidad que permite a la persona relacionar un significante con su significado, cualquier imagen, concepto, precepto, símbolo o proceso usado para representar mentalmente la información durante el pensamiento (Coon, 2004). En la teoría de Brunner, la percepción es la antesala de la representación, la persona codifica y clasifica los datos que llegan del exterior, y los organiza para comprender lo que le rodea; dichas representaciones reciben una connotación determinada por las necesidades, experiencias, expectativas y valores de la persona. Por ejemplo, cuando el bebé siente el agua en su cuerpo para ser bañado, escucha constantemente durante esta rutina la palabra agua y disfruta la temperatura tibia y agradable de la misma, la representación de la hora del baño se relaciona entonces entre el agua como significante y el disfrute del baño como significado. Según Brunner, la persona transforma la información recibida por medio de tres sistemas de representación: la representación inactiva, la representación icónica y la representación simbólica (Aramburu, 2007).

En la *representación actuante o inactiva*, el sujeto representa los acontecimientos, los hechos y las experiencias por medio de la acción. El establecimiento de sus corporeidad con el mundo que le circunda, después de haber experimentado con éste; un ejemplo sería que a pesar de que un niño no pueda describir verbalmente cómo está conformada su mordedera, ni tenga una imagen muy nítida de ella, a través de manipularla asimilará que su significado tiene que ver con rascarse las encías, y tratará de llevarla a su boca cada vez que desee rascarse o que el objeto esté presente. Este tipo de

representación relaciona los objetos con los músculos, con las sensaciones cenestésicas y son muy subjetivas.

La *representación icónica* es más evolucionada, ya que se apoya en la imaginación. Se vale de imágenes y esquemas espaciales más o menos complejos para representar el entorno. Se define de la siguiente manera: consiste en representar cosas mediante una imagen o esquema espacial independiente de la acción. Sin embargo tal representación sigue teniendo algún parecido con la cosa representada. La elección de la imagen no es arbitraria, por eso se puede representar el número tres con tres bolitas, sin que aparezca el número convencional o arbitrario.

La *representación simbólica* supera a la acción o expresión corporal y a la imaginación; se vale de los símbolos para representar el mundo. Estas representaciones simbólicas son a menudo abstracciones, que no tienen relación con la realidad. Por medio de esos símbolos, los hombres pueden hipotetizar sobre objetos nunca vistos. Se define de la siguiente forma: consiste en representar una cosa mediante un símbolo arbitrario que en su forma no guarda relación con la cosa representada. Por ejemplo, el número tres se representarían icónicamente por ejemplo con tres bolitas, mientras que simbólicamente basta con un “3”, figura que nada tiene que ver con las bolitas y arbitraria y convencionalmente representa una cantidad de objetos sin importar el origen o naturaleza de éstos (Brunner, 1984).

Las representaciones, en cualquiera de sus formas, permiten al sujeto resolver las situaciones motivo de activación de su pensamiento; Nickerson (1987, pág. 318) se refiere a las representaciones cuando afirma “en las tareas matemáticas, en la elaboración

de diseños artísticos, en la planeación de una excursión, etc. los recursos como diagramas, listas, descripciones narrativas, mapas, imágenes, etc. pueden ayudar en gran medida a la sistematicidad y objetividad del pensamiento.” Dicho de otra manera, las representaciones dependiendo de su sistema, permiten al hombre elaborar imágenes mentales mediante las cuales asocia a la palabra con su significado y su representación mental.

2.6. La Narrativa.

Uno de los temas centrales del presente trabajo radica justamente en entender cómo es la narrativa de los niños en edad preescolar. León (2006), manifiesta la importancia de determinar el punto de vista desde el cual se estudia la narrativa, una primera aproximación es la perspectiva lingüística, de la cual existen diversos modelos de estudio, algunos de ellos, como el que hemos mencionado antes, se centran en la estructura interna del texto, la segmentación y las unidades primarias del lenguaje, cuya prioridad radica en la lengua y su aplicación; este punto de vista refiere a la propuesta sobre la universalidad del lenguaje y la gramática generativa de Chomsky como se mencionó con anterioridad. En este ejercicio de la lingüística, la narrativa tiene como función principal, la organización interna de lo que se quiere comunicar, la función básica es la de comunicar adecuadamente en el marco de las reglas gramaticales y los lingüísticos universales.

La narrativa vista como proceso psicológico, en la teoría de Bruner (1997), describe dos modos básicos de pensamiento: uno paradigmático y otro narrativo. En el modo paradigmático resalta la generalidad de las cosas, plantea relaciones causales,

verdaderas o verificables, universales y atemporales; en cambio, el modo narrativo resalta las diferencias, las particularidades, las vicisitudes de las personas, planteando no la verdad, sino la verosimilitud y sobre todo la temporalidad, en la narrativa los eventos adquieren una sensación de coherencia en el tiempo.

Brunner describe algunas maneras de entender las construcciones narrativas para dar forma al lenguaje de las personas, las cuales se describen a continuación:

- La narración diferencia el tiempo mediante acontecimientos cruciales que adquieren su relevancia ya sea por los personajes de la narración o por el mismo narrador, o por ambos.
- Una narración es objeto de expresión subjetiva, es decir, el repertorio y el almacén memorístico familiar a la situación narrada, permeará la narración para quien la escuche.
- Al narrar, la persona está motivada por creencias, teorías, valores e intenciones, la narración no es resultado de la casualidad.
- La historia narrada ante otros, no puede ser objeto de interpretación única, ya que al igual que el narrador, para quien escucha o presencia la narración, están presentes los factores memorísticos, motivacionales e intencionales en su ejercicio como auditorio.
- Hablando de la intervención literaria, la narrativa además de vincular lo que se espera con lo que se legitima, se actualiza a la realidad presente.
- La narración como forma cotidiana de comunicación, requiere la regulación de la persona, establece turnos para narrar entre los sujetos, co-

construyendo una realidad objetiva al menos para quienes comparten esa narración o dialéctica de ideas.

- Dentro de la variabilidad de la narrativa, generalmente existen aspectos que permanecen históricamente: el argumento, los personajes y el contexto, de esa forma se otorga coherencia al pasado.

El narrador y el auditorio pueden acceder a la historia mediante una acción denominada simulación, esto es, cuando la persona puede simular mentalmente los estados mentales de otra persona. La narración adquiere tal capacidad cuando el narrador manifiesta en su discurso la intensidad de las emociones y logra conectar al auditorio con la historia narrada. Parte de las actividades narrativas se encuentran en el género literario, la categoría narrativa, es aquel relato de una historia ficticia o real, en la que el autor puede o no estar directamente involucrado. Cuando la historia es producto de la imaginación, como el cuento, la novela, el mito, la fábula entre otros, es ficticia y en cambio la crónica, tiene un soporte de hechos reales.

Los elementos primordiales de la narrativa son: a) la sucesión de hechos que proporciona coherencia en la historia; b) la identidad de los personajes más relevantes, de quienes se pueden o no destacar sus emociones; c) la contextualización de los hechos en un ambiente o situación más o menos imaginable. La función del narrador suele ser de intermediario entre los hechos o la historia y el auditorio.

Conclusiones.

A lo largo del presente capítulo se han descrito las principales teorías que contemplan los procesos por los que transcurre el ser humano desde su nacimiento hasta

adquirir el lenguaje materno, orientados al enfoque conductista o cognitivo. Así mismo, se describen las propuestas de investigadores de otros enfoques que explicado cómo se da ese aprendizaje y a partir de qué instancias lo logra, son enfoques innatista y biológico, además de la generalización de esos procesos en las perspectivas universales.

Como es de esperar, unas teorías han sido desarrolladas y expuestas contraponiéndose a otras, sin embargo, para los fines del presente trabajo, es conveniente no tomar alguna postura como única y absoluta, sino comprender cómo a lo largo del siglo pasado y el presente, el lenguaje ha sido motivo de constantes estudios y formulación de nuevas hipótesis. Tal es el caso que atañe ahora, el de determinar cuál es la función de las imágenes para la formación de la narrativa en el discurso del niño en edad preescolar, propósito del estudio que hace necesario el conocimiento más profundo de los procesos cognitivos que intervienen en la formación del pensamiento relacionado con la lengua hablada, la lengua escrita y las representaciones mentales del lenguaje.

Los componentes del lenguaje, desde su articulación fonética hasta la interconexión del pensamiento y el lenguaje, han cobrado mayor importancia a medida que se clarifican los conceptos que sobre lenguaje, lingüística, desarrollo y aprendizaje.

Finalmente la narrativa, parte esencial de la investigación, se ha abordado desde la perspectiva gramatical, simbólica y psicológica, asociada a las imágenes.

Capítulo III. Metodología.

El tema principal de la presente investigación, tuvo por objetivo descubrir el papel de las imágenes en la conformación de la capacidad lingüística narrativa en los niños en edad preescolar. Partiendo de la idea de que las imágenes de los textos literarios influyen en la manera cómo el niño va desarrollando sus capacidades expresivas, es un asunto que poco o nada tiene que ver con un carácter cuantitativo, por el contrario, requirió de la observación directa de los alumnos insertos en un ambiente escolarizado, para descubrir y describir la forma de elaborar y expresar sus ideas por medio de la narrativa, producto de la cotidiana actividad de acercamiento a los textos literarios, y de las experiencias obtenidas durante la investigación.

Así pues, el enfoque cualitativo fue el más acertado para apoyar el estudio. Dado que la investigación se llevó a cabo en el propio ambiente escolar, la recolección de datos se hizo de manera personal a cada uno de los participantes; con el objeto de obtener sus narrativas y analizar una por una, generándose de esta manera los datos que fueron marcando el rumbo de la investigación.

Las ideas iniciales consistieron en tratar de reconocer si la función de las imágenes afectaba el pensamiento y expresión narrativa luego de haber sido asociadas con un texto literario, sin embargo, en el curso de la investigación, surgieron variables que permitieron focalizar la gran gama de ideas surgidas, derivadas del análisis de los relatos de los participantes. En ese momento se flexibilizó la pregunta inicial, surgiendo y eligiendo para su profundidad en el estudio, las variables referentes a la narrativa, vista desde el proceso de estructuración gramatical, otra variable que refiere el proceso

psicológico por el cual los niños se enfrentaron al reproducir la historia con y sin la presentación de imágenes alusivas al texto literario, y finalmente, la manifestación de la capacidad creativa de los participantes ante la posibilidad de desarrollar una historia a partir de imágenes sin texto.

De las herramientas empleadas, se utilizó la grabadora de voz mediante la cual se almacenaron las narrativas de la mayor parte de los participantes; durante la captación de las historias de los niños, el investigador empleó algunas preguntas o enunciados que no estaban previamente establecidos, con el objeto de centrar la atención de los participantes a la consigna de la tarea y obtener mayores elementos en el producto de narración. Ya durante el análisis de las grabaciones, se guió la obtención de datos con listas de cotejo para cada experimentación, en las cuales se reflejaron. Los principales aspectos observables en cada producción oral. En un tercer momento, las anotaciones y la lista de cotejo de cada niño y en cada experimentación, generaron los datos que posteriormente se graficaron para detectar similitudes y disparidades.

Como en todo proceso cognitivo, no se pueden encasillar ni estandarizar etapas o niveles por los cuales los niños transiten en su expresión lingüística, así la narrativa, se ha visto afectada de alguna manera durante las experimentaciones motivo de la presente investigación, sin embargo se pretendió identificar algunos efectos de las imágenes sobre la generación de narrativas coherentes que comuniquen adecuadamente los sucesos expuestos.

Dada la variabilidad en las respuestas de los niños, el método cualitativo permitió un acercamiento a la función no estandarizada de las imágenes, que generalmente reportó

tener incidencia más bien en el propósito perseguido durante la experimentación, que en la imagen por sí misma. Los datos recabados proporcionan de manera descriptiva cómo fueron las narrativas de los participantes, durante las situaciones en que estuvieron presentes tanto la historia como las imágenes correspondientes; así mismo, cómo se desarrollaron las narrativas al recrear una historia que carece de imágenes y finalmente cuáles características sobresalieron en la producción creativa de las historias cuando únicamente se presentaron las imágenes.

En virtud de las formas, estructura y características de la investigación, el corte cuantitativo cumplió perfectamente con el propósito de investigación. A continuación se presentan los componentes de la investigación iniciando con la descripción de la población y los aspectos que motivaron a selección de la muestra; las herramientas empleadas y los instrumentos para la recolección de datos, los procesos de recolección y de análisis de datos.

3.1. Población, muestra y contexto.

Una de las características de la presente investigación es tomar las muestras en el contexto natural en que se desenvuelven los participantes, en este caso el ambiente escolar y específicamente el aula, es el medio. La investigación se llevó a cabo en un jardín de niños oficial federalizado, en el municipio de Tlalnepantla, estado de México, el cual cuenta con una población aproximada de 95 alumnos del 2° y 85 alumnos del 3° de preescolar. El plantel se encuentra en una comunidad de nivel socioeconómico medio, en el fraccionamiento residencial Valle Dorado, y cuenta con todos los servicios urbanos.

La población investigada consistió en un grupo de 25 alumnos que cursaban el 2° de preescolar y cuyas edades oscilaban entre los 4 y 5 años. Son 12 varones y 13 mujeres. Sus competencias en el campo del lenguaje oral son muy similares, independientemente del género, aun y cuando se apreciaron algunas diferencias respecto a la extensión del vocabulario, a la estructura gramatical de las expresiones orales y a la seguridad y confianza al hablar en público, manifiesta en la soltura, el volumen y el manejo de la entonación. Así mismo, dos alumnos se encontraban aun transitando por la etapa en que la pronunciación de algunas letras y sílabas es cambiada o modificada por otras, sin embargo, al parecer ello no significó alguna alteración importante en sus expresiones narrativas.

La selección de la muestra fue no probabilística, ya que la investigación se encaminó al propósito que directamente tiene que ver con alumnos regulares de educación preescolar. El grupo de dicha escuela, 2° “C”, se conformó por 29 alumnos, sin embargo se seleccionaron únicamente a 25 debido a su asistencia regular, quienes fueron expuestos a la experimentación pedagógica completa. Al no pretender una generalización de los resultados, y para fines prácticos, la investigadora es docente titular de este grupo.

La intención de seleccionar únicamente a alumnos de ese grupo, radicó por un lado en permitir el surgimiento de la narrativa espontánea de los alumnos, lo cual es más factible cuando hay cierta familiaridad con el investigador, y por otro lado, dedicar a la experimentación los tiempos idóneos para el objetivo, lo cual se consiguió en virtud de que el docente permanecía toda la mañana de trabajo con el mismo grupo y se pudieron realizar las acciones de manera flexible.

3.2. Instrumentos y métodos de observación

Con el objeto de recuperar íntegramente las producciones de cada uno de los participantes, se contó con una grabadora de voz, misma que se empleó de manera discreta para evitar que los niños modificaran su desenvolvimiento lingüístico. Las guías de observación en cada experimentación pedagógica refirieron los puntos clave de esa situación. Se elaboraron tres guías, una para cada situación experimentada (anexo A).

En la primera situación pedagógica, se encaminó a la observación de la reconstrucción de hechos, mediante el cuento titulado “Camilón, comilón”, de la colección de libros del Rincón de lectura de la SEP; las preguntas guía contribuyeron a identificar los tiempos verbales, la adecuada secuencia de hechos con base a la dosificación presente en la propia historia, y cómo los niños se abocaban a describir las imágenes, independientemente de lo que escucharon en la narración inicial del cuento. En la guía se cuestiona la identificación del principal personaje y la mención o no de personajes secundarios; si hace uso adecuado de los tiempos verbales o se limita a describir las imágenes, e identificar si la narración es coherente a los hechos, atendiendo a la presentación de las imágenes o a lo que narró el investigador inicialmente.

Cabe mencionar que en el texto literario empleado en esta modalidad, consta de diez situaciones que vive el personaje principal, mismas que van conformándose de manera creciente, es decir, en la primera recolecta de alimentos encuentra una sandía y visita al perro, en la segunda consigue dos calabazas que le pide al burro, en la tercera obtiene tres quesos y cuatro litros de leche, obsequios de la vaca, etc., sin embargo únicamente hay una imagen para referir éstos dos últimos productos. Dada la complejidad

del libro y la historia, es factible que los niños se abocaran a describir las láminas, por requerir un referente gráfico, sin embargo, era de esperarse que no todos los niños lo omitieran, aunque no estuviera presentado en una lámina específica.

La guía de observación es susceptible de modificarse o ampliarse, ya que en esta característica, ausencia de alguna imagen-presencia en la historia narrada, el reto memorístico es mayor; se proyectó recolectar datos interesantes para estudiar la incidencia de la capacidad memorística auditiva y la asociación con imágenes evocadoras, en las que sólo está implícito otro elemento de la historia,(en este caso la vaca y los cuatro litros de queso pero no aparecen plasmados en la imagen los tres quesos), permitió descubrir y describir otro factor en la competencia narrativa.

En la segunda situación didáctica, se exploró qué pasa cuando los participantes no cuentan con imágenes alusivas a la historia, en esta ocasión se utilizó el cuento “Fernando furioso”, también de la colección del Rincón de lectura de la SEP, en su modalidad de audio-cuento, el objetivo fue identificar las emociones del personaje y explicar el origen de las mismas; en esta experimentación adicionalmente a lo programado, se pidió que describieran a “Fernando”, acción tomada al observar las expresiones de los niños y la forma de describir los atributos físicos y psicológicos del personaje, no explícitos en la historia original. La lista de cotejo empleada para el análisis de las narrativas consistió en cinco preguntas en las que se hace referencia sobre todo al personaje central; en la sección de otros datos, se registró lo relativo al contexto y a las características físicas del personaje, no mencionadas en la guía de análisis.

En la tercera situación, denominada “Cadena de acciones”, se persiguió identificar en las narrativas de los niños, cómo construyen una historia en base a las imágenes presentadas; la consigna requería un mínimo de tres imágenes. La guía de observación contempló indicar si en las imágenes aparecía el mismo personaje, si mencionaban el nombre que habían elegido para el personaje central, si había coherencia en la narración y si ésta era compatible con las imágenes seleccionadas.

La recuperación íntegra de las narrativas de los niños y las listas de cotejo para cada situación experimentada, permitió realizar un análisis detenido y objetivo, evitando dejar a la memoria del investigador cualquier situación por mas irrelevante que pareciera. El uso del grabador de voz fue una importante herramienta, permitiendo la escucha atenta de cada historia, y cuando debido al bajo volumen o el tono de voz, dentro del ambiente del aula, se complicó captar todos los detalles de la historia en vivo, repetir los audios significó una solución.

3.3. Proceso de recolección de datos

La recolección de datos básicamente contempló las listas de cotejo de cada situación observada, en ella se incluyeron los aspectos observables de la narrativa de cada niño, para comprobar las ideas iniciales de la investigación, y las que fueron surgiendo durante su aplicación y análisis.

Cada lista de cotejo arrojó no sólo la frecuencia de los datos revisados, entendiendo por “datos” a las partes gramaticales, los procesos psicológicos y la creatividad expresada en cada experimentación narrativa en específico, atendiendo al

propósito de investigación, sino que brindó la posibilidad de ampliar el panorama de observaciones.

De los 24 niños participantes, se obtuvieron por niño mínimo una y máximo dos narrativas de distintas situaciones, dando un total de 46 narraciones. Se recabaron datos de la primera experimentación sobre la reconstrucción de hechos con apoyo de imágenes, con 16 narraciones individuales y la retroalimentación con todo el grupo, en la cual se hicieron las inflexiones sobre la “trampa” de las imágenes.

En la experimentación que persiguió reconocer las características de la narrativa al recrear la historia sin presencia de imágenes, se obtuvieron 18 evidencias auditivas; posterior a la participación oral de cada alumno, se les pidió plasmar al personaje del cuento: a “Fernando”, y una vez terminado, llevar su cuadro plástico a casa. Ya en casa, algún adulto escribió la historia que contó el niño y regresaron a la escuela dicho producto plástico y literario. Esta nueva evidencia permitió descubrir otras líneas de observación, tales como la forma en que se sitúa el niño en un acto de simulación para hacer más expresiva la narración, o bien la descripción detallada del personaje, aun cuando no haya sido descrita de esa forma durante la narración del audio cuento.

Para la experimentación de la “Cadena de acciones”, tratando de rescatar las construcciones narrativas espontáneas de los niños, se le entregó a cada niño, un juego de 12 imágenes de niños realizando diversas actividades, impresas en papel; la consigna consistió en elegir mínimo 3 tarjetas y construir una historia, que contarían a sus compañeros de mesa. Se seleccionaron 10 historias, las cuales por su contenido

cumplieron con la función de describir los elementos presentes en la narración, producto de la creatividad lingüística de cada niño.

Una vez concentradas las listas de cotejo y las observaciones adicionales a cada guía, se procedió a elaborar los gráficos que describen los resultados obtenidos, mismos que fueron clasificados de acuerdo a la intención de la experimentación. Esta forma de clasificar los datos, permite una lectura más fluida y la acotación a cada una de las ideas centrales de la investigación, tanto las iniciales como las surgidas durante el trayecto de la investigación.

El tiempo empleado para la aplicación de cada situación fue de entre 5 y 7 minutos para la narración original en el caso de las situaciones 1 y 2; en la situación 3 no hubo narración previa, pero el tiempo destinado a la elaboración de la historia fue de 10 minutos aproximadamente. La toma de evidencias llevó entre 60 y 85 minutos para cada situación, sin embargo fueron tan interesantes para algunos niños, que pedían al día siguiente continuar con la actividad o propusieron volver a trabajar con esa misma dinámica. El análisis de cada evidencia y la identificación de los puntos de la guía tomó al investigador entre 25 y 35 minutos cada una. Y de la legibilidad de cada evidencia dependió su selección para la recolección de los datos.

3.4. Preparación de datos para el análisis

Los datos recabados se encuentran en las listas de cotejo, mismas que son formateadas para representar cada aspecto observado y los resultados de la experimentación correspondiente. Las ideas iniciales son parte del propósito de cada exploración, así quedan reflejados tanto los propósitos, como los datos y los resultados

obtenidos; los cuales a su vez generarán las gráficas de cada aspecto de la narrativa y el propósito educativo que las generó.

Capítulo IV. Presentación y Análisis de Resultados

El enfoque metodológico cualitativo nos permite conocer los procesos, los puntos de vista de cada participante del estudio; mediante la observación directa y en el medio natural donde se desenvuelven los alumnos, en este caso, para dar cuenta a la pregunta de investigación. En esta investigación, se pretende describir a través de la observación y el análisis de las respuestas de los alumnos participantes, cuál es el impacto de las imágenes sobre la expresión narrativa oral de los alumnos. La metodología consiste en presentar tres situaciones pedagógicas diseñadas con tres diferentes objetivos centrales: en la primera, el investigador focaliza el interés en apreciar la construcción gramatical de la narración de cada alumno, observando el uso de tiempos verbales, la coherencia de los hechos, y a tratar de identificar cuales funciones ocuparon las imágenes en contraste con lo que escucharon en la presentación del mismo cuento. En la segunda, es el objetivo de reconocer si los alumnos identifican las emociones del personaje, y en su caso, cuál es el origen de éstas, además de reconocer los atributos no explícitos en la historia que surgen de la competencia lingüística de cada alumno, a pesar de que en esta situación no se presentaron imágenes alusivas a la historia, lo cual permite cuestionar sobre la “necesidad” de las imágenes en los textos literarios. En la tercera y última situación, a partir de un grupo de tarjetas con imágenes que cada niño tuvo en sus manos, desarrollaron una “cadena de acciones”, con la finalidad de apreciar la forma en que se construye el pensamiento y la competencia narrativa de cada alumno cuando no existe una historia previa. Esto permite identificar si hay coherencia de hechos, si prevalece el personaje central y si las imágenes evocan lo narrado por el alumno; además si las tarjetas

son un referente que guía la narración o si hay discrepancia y cuál es la reacción del alumno en esa situación.

La recopilación de datos consistió en seleccionar las narrativas recabadas y realizar el respectivo análisis guiado por una lista de cotejo, en la cual se identifica el propósito de observación específico a la situación didáctica empleada, se recaban datos correlacionados que permiten identificar el impacto de la presencia o ausencia de imágenes sobre las respuestas orales de cada alumno, así como un espacio de registro de observaciones generales a cada evidencia analizada.

Una vez obtenidos los datos, se concentraron categóricamente para conformar los resultados en cada aspecto de la narrativa abordada: ya sea el de la gramática estructural de la que nos habla Chomsky, de la interpretación psicológica que abandera Brunner y de la narrativa organizada socialmente de Vygotsky.

4.1 Presentación de datos

Extraídos de las guías de observación, a manera de cotejo, y con campos específicos para observaciones del investigador en cada uno de los alumnos, se presentan a continuación los resultados a manera de gráficos, donde se aprecian los resultados. Cada situación experimentada va acompañada de una guía y enriquecida con puntos interesantes que tienden a dar cuenta de la diversidad de procesos por los que transitaron los participantes de la investigación.

4.1.1. Situación “Camilón, comelón”

Para poder analizar los procesos relacionados con la estructuración gramatical y en especial con la sintaxis. El uso de la sintaxis permite a la persona elegir el sustantivo, el verbo, los complementos, etc. y darles forma para construir su expresión (ver cap. 2). Los alumnos elaboraron su narración con estructuras sintácticas simples, en voz activa la mayor parte de ellas. Se presenta el concentrado de resultados extraídos de la guía de observación, que hace énfasis a tres aspectos relacionados con la estructura del lenguaje exclusivamente y cuatro que además proporcionan información sobre la correlación imagen-narración de la historia. Los datos se concentran a groso modo, y conforman 16 evidencias estudiadas para esta categoría.

Tabla 1.
Concentrado de datos “Camilón, comilón”

Nombre	Personaje principal	Personajes secundarios	Conjuga verbos correctamente	Coherencia de hechos	utiliza las i márgenes Para narrar	Narración descriptiva de lo que ve	Narración evocadora De lo escuchado
Diego	Si	8	Si	Si	Si	No	Si
Andrés	Si	6	Con fallas	Si	Si	Si	No
Ashlee	Si	4	Si	Si	Si	Si	No
Sergio	Si	4	Si	Si	Si	Si	No
Hanna	Si	8	Si	Si	Si	Si	Si
Tania	Si	4	Con fallas	Si	Si	Si	No
Gerardo	Si	4	Con fallas	Si	Si	Si	No
Antonio	Si	7	Con fallas	Si	Si	Si	No
Alejandro	Si	5	Si	No	No	No	Si
Mariana T	Si	7	Si	Si	Si	Si	No
Alan	Si	4	Si	No	Si	Si	No
Aarón	Si	5	Si	Si	Si	Si	No
Maricruz	Si	6	Con fallas	Si	Si	Si	No
Aranza	Si	5	Si	Si	No	No	Si
Carlos	Si	6	Si	Si	Si	No	Si
Pablo	Si	7	Si	Si	Si	No	Si

La tabla arroja datos muy concretos en cuanto a la identificación de los personajes; el 100% mencionó al personaje de la historia original y en promedio,

identificaron de 5 a 6 personajes secundarios. Únicamente 5 alumnos presentan fallas en la conjugación de verbos y todos los demás utilizan adecuadamente los tiempos verbales para describir acciones presentes, pasadas y por realizarse. En relación al empleo de las imágenes para apoyar la narración, solo dos niños no las emplearon, lo cual habla de su capacidad memorística o de inventiva. Sin embargo, cinco niños se limitaron a describir las imágenes, es decir, para estos el impacto de las imágenes fue determinante, ya que la narración se convirtió en descripción. En cuanto al número de niños que realizaron una reproducción de lo escuchado, en la que mayormente se expresaron los mismos enunciados, mediante una acción evocadora únicamente seis lo hacen así, los otros diez utilizan otras estructuras, pero mantienen coherencia en las ideas expresadas.

4.1.2. Situación “Fernando furioso”.

El objetivo de análisis en esta situación, tiene que ver con la ausencia de imágenes, por lo que se empleó el recurso del audio cuento; los datos recabados abarcan aspectos de identificación de emociones, de dónde surgen éstas, indican además si el alumno es capaz de identificar escenarios que aún sin haber visto mediante el sentido de la vista propiamente dicho, puede incluir en su narración personal, además permite entender cómo asocia al personaje con representaciones mentales como afectos, emociones, familiaridad con otros personajes y contextos diversos.

Claramente se puede observar la variedad de emociones empleadas durante la narración, en promedio seis por niño. Así como el hecho de que todos asocian las emociones con el personaje indicado y dependiendo de la fluidez y la riqueza del vocabulario, explican o no el origen de las emociones; en cuanto al contexto, en

promedio mencionan de 3 a 4 locaciones distintas, y algunos de ellos además indican algunos detalles de cada contexto, para ubicar tanto la consecuencia de la furia del personaje, como para describir el lugar.

Tabla 2.
Concentrado de datos “Fernando furioso”

	Furia	Enojo	Cansancio	Berrinche	Destruir	Tranquilo/cansado	Asustado	Grosero	Confundido	Total	Relaciona emoción	Origen de la emoción	Cuántos	Cuáles escenarios
Abraham	x	x		x		x				4	Si	A veces	3	Casa, cielo, Marte,
Michelle	x				X	x				4	Si	Si	5	Casa, cocina, recámara, cielo, Marte.
Bruno	x			X			X	X	X	5	SI	Si	3	Recámara, pueblo, Marte.
Sharon	X	X			X			X	X	5	Si	A veces	4	Casa, calle, mar, cielo.
Mariana	x	x				x	x			4	Si	A veces	3	Recámara, calle, Marte
Sergio	x	x	x		X	x			x	6	Si	A veces	5	Casa, Marte, recámara, cielo, calle.
Pablo		x	x	x	X	x		x		6	Si	No	3	Recámara, calle, Marte
Ashlee	x	x		x	X		x	x	x	7	Si	Si	4	Casa, pueblo, mar, Marte
Alex	x	x				x				3	Si	No	2	Casa, recámara
Mariana T	x	x		x	X	x	x	x	x	8	Si	A veces	3	Casa, calle, cielo
Alan	x	x		x		x	x	x	x	7	Si	A Veces	4	Recámara, calle, cielo, Marte
Aarón	x		x		X	x			x	5	Si	A veces	2	Casa, recámara
Maricruz	x	x	x			x	x		x	6	Si	A veces	4	Cocina, recámara, mar, cielo.
Antonio	x		x			x	x		x	5	Si	Si	4	Casa, calle, mar, cielo
Tania	x	x		x	X	x	x		x	7	Si	Si	5	Recámara, calle, mar, cielo, Marte.
Hanna	x	x		x	X	x	x	x	x	8	Si	Si	5	Casa, calle, mar, cielo, recámara
Diego	x	x		x	X	x		x	x	7	Si	A veces	4	Recámara, pueblo, mar, Marte
Mía	x	x		x	X	x	x	x	x	8	Si	A veces	5	Cocina, recámara, pueblo, mar, cielo.

4.1.3 Situación “Cadena de acciones”

El elemento central de esta situación son 12 tarjetas que ilustran a diferentes niños y niñas, realizando diversas acciones, cada una de ellas es susceptible de dar seguimiento a otras si se identifica al personaje, o bien si se elige atendiendo a las acciones que realizan los personajes, como hubiera sido si formaran una secuencia de actividades rutinarias como el aseo personal, asistir a la escuela, etc., sin embargo, la consigna no radicaba en

buscar una secuencia determinada, sino que cada participante creara su propia narración con las tarjetas disponibles. Los aspectos analizados de manera general son relacionados con el personaje o los personajes, si hay una identificación del alumno con el personaje que describe o que elige, si en la narración se aprecia coherencia de los hechos y si hay correlación de imágenes – historia. Los datos recabados a manera de gráfico se muestran a continuación y son entendidos de la siguiente manera:

*Tabla 3.
Concentrado de datos “Cadena de acciones”*

Nombre	Número de ilustraciones Empleadas	Dio nombre al personaje central	Se considera a sí mismo como Personaje de la historia	Las imágenes ilustran adecuadamente la narración	Hay coherencia en la narración
Aarón	4	No	Si	Si	Si
Michelle	3	No	No	Si	Si
Andrés	3	Si	No	Si	No
Abraham	3	Si	Si	Si	Si
Diego	5	Si	Si	Si	Si
Mía	4	Si	No	Si	Si
Antonio	4	Si	No	Si	Si
Mariana M.	3	Si	No	No	Si
Sharon	4	Si	No	No	No
Aranza	3	Si	No	Si	Si
Carlos	4	Si	No	No	Si
Gerardo	3	No	No	No	Si
Hanna	5	Si	No	Si	Si
Bruno	3	No	No	Si	Si

El promedio de tarjetas seleccionadas para construir la historia es de tres a cuatro, la mayor parte de los niños si dio nombre al personaje central de la historia, sin embargo cuatro, utilizaron pronombres personales como la niña o el niño, etc., y únicamente tres se consideraron a sí mismos, personajes dentro de la historia. Sobre la coherencia entre las tarjetas elegidas y la historia inventada, tan solo cuatro niños no establecieron esa

correlación. Sobre la coherencia de las narraciones, si había o no posibilidad de entender el desarrollo de la historia, la mayor parte si lo hizo, salvo dos niños que definitivamente no expresaron ideas entrelazadas que dieran una idea ordenada de la historia.

4.2 Interpretación de audios

Para recabar de forma nítida las narraciones de los alumnos, se utilizó la grabadora de voz, y de ahí se realizó el análisis de cada evidencia. Se seleccionaron las más representativas para cada situación, atendiendo a los propósitos de estudio de cada una de ellas, así como los más inteligibles.

4.2.1. Audio “Camilón, comelón”.

De esta situación, fueron seleccionados 16 audios, los datos que dan respuesta a la guía de observación se encuentran arriba de esta sección, sin embargo, el análisis reporta algunas situaciones no previstas en la guía pero que son de suma utilidad para la elaboración de conclusiones, así como algunas anotaciones realizadas en el momento de la toma de evidencias. Algunas de ellas se interpretan a continuación:

Diego: Menciona a los 8 personajes secundarios, además del principal, y logra identificar los 10 alimentos que recolecta el cerdito, aún y cuando en las imágenes no aparecen todos. Su narración no está basada en las imágenes, por lo que salva de caer en la “trampa” del cuento en el libro ilustrado en original.

Andrés: Se perciben claramente dificultades en la articulación del lenguaje, así como en la conjugación de los verbos. Utiliza mayormente verbos en presente, y los pocos que

conjugas en tiempo pasado, tienen mala terminación (“*jue*”, en lugar de fue, “*travida*” en lugar de traía, “*catgando*” en vez de cargando).

Hanna: Hay una narración muy fluida, con un amplio vocabulario que excede al escuchado en la narración original; ella va añadiendo detalles a la narración, como que el cerdito iba saludando a todos los del pueblo (la historia no menciona un contexto similar, sino que habla de una granja), así mismo, identifica a todos los personajes e incluso a algunos los describe realizando alguna actividad como: la vaca “estaba pastando” y la abeja “volaba alrededor de una flor muy hermosa”. Su narrativa no se basa completamente en las imágenes, sino en lo que evoca y lo que ella va ideando para conformar su propia historia.

Tania: Emplea un vocabulario amplio pero con algunas fallas en la pronunciación, los verbos son conjugados de manera indistinta, pero como hay una fluidez muy veloz de ideas, ella parece que no alcanza a percibir los errores. Se basa en la descripción de las imágenes, sin embargo omite algunos personajes y también el alimento no ilustrado. Su narración pierde por momentos la coherencia, pero la retoma al señalar las imágenes (se escucha cuando pide el libro y regresa las páginas para localizar el segmento que olvidaba).

Gerardo: Tiene dificultades en la articulación de todo el lenguaje, sin embargo, hay conciencia de ello y pide apoyo a la maestra para hablar correctamente; sus expresiones verbales presentan fallas, como “la gallina le *trajería*” y “para que todos *comparterían*”.

Antonio: Básicamente su dificultad radica en la articulación de las palabras con “r” y “rr”, las cuales cambia por “g”, aun así, no se manifiesta dificultad en la coherencia, empleo

de vocabulario ni descripción – evocación de imágenes e historia escuchada. Únicamente omite un personaje y un alimento, sin embargo, al final de la narración, menciona que ya no se acuerda cuál es el alimento que falta.

Alejandro: Elabora una narración confusa, falta hilaridad en los hechos y a pesar de que identifica personajes y detalles, la narración está “intermitente”, se escuchan silencios, y algunas partes que recuerda las dice, pero no hay relación entre unas y otras escenas. A pesar de poder hojear el libro, se limita a observar a la maestra, buscando el contacto visual con ella y evade la mirada de los compañeros que le rodean en ese momento y se olvida del libro.

Alan: Habla con tropiezos, es decir, su expresión es muy rápida y omite o encima algunas palabras; falta congruencia en algunas expresiones como “el conejo le regaló cinco tarros de miel” y más adelante vuelve a mencionar la miel, pero ahora dice que la regaló la abeja y que no son cinco tarros, sino que son” muchos” tarros; habla de una mañana y luego que ya era tarde porque en la mañana iba a hacer la junta la comida porque quería invitarlos a una merienda. La historia en general presenta inconsistencia y poca continuidad en los hechos.

Maricruz: La articulación es poco inteligible, se perciben atropellamientos muy constantes, una especie de tartamudeo, pero de pronto habla sin diferenciar una palabra de otra; hay fallas en el uso de los tiempos verbales, dice mañana para decir lo que ya pasó y casi toda la historia la basa en la conjugación en tiempo pasado.

Aranza: Al inicio de la narración su tono de voz es sumamente bajo, la maestra le pide hablar más alto y poco a poco sube el tono de voz; se percibe nerviosa y tímida. Prefiere

no ver las imágenes del libro, más bien busca la mirada de sus compañeras, quienes le van apoyando en la narración. Hay cierta coherencia en la narración, a pesar de que omite varios personajes y por lo tanto detalles, su narración es muy corta pero concluye con un final que no estaba previsto: dice que todos fueron a la fiesta del cerdito y que nadie se enfermó porque habían lavado muy bien todos los alimentos.

Carlos: La narración es muy breve, considera a los 9 personajes y los 10 alimentos, sin embargo, menciona pocos detalles, las acciones en forma de verbos están bien empleadas y conjugadas, es la narración más corta del grupo, casi es una correlación entre personaje y alimento regalado; hay coherencia en historia, lograda al indicar cómo el cerdito va conformando la colecta de alimentos, claramente se explica, pero no hay un contexto ni situación expresada, toda la narración es producto de su memoria, su mirada está fija en uno de los compañeros, no en el libro.

Pablo: Realiza una narración muy fácil de entender, olvidando únicamente un personaje, pero menciona los 10 alimentos y varios detalles significativos, tales como la canasta donde transporta los alimentos, el medio que utiliza para invitar a los animales a la fiesta, entre otros. Las imágenes las mira ocasionalmente, al parecer sólo para verificar que está llevando el orden adecuado en los hechos.

4.2.2. Audio de la situación "Fernando furioso".

Abraham: Identifica al personaje principal y las emociones que vive, además de 2 personajes más, dice cuáles son las causas de que esté enojado, de cómo se convierte en furia su enojo y al berrinche como resultado de no conseguir lo que quería (ver la película de vaqueros), hace una narración medianamente detallada, mencionando tres escenarios

distintos y en cada uno expresa lo que el personaje Fernando iba sintiendo; al final de la historia dice que al estar más tranquilo su puede dormir, final que es de su creación, ya que la historia original habla de que el niño se queda confundido al no saber por qué estaba tan furioso.

Michelle: Sobresale en su narración la variedad de los contextos, situando a Fernando en cinco diferentes, explica cómo en cada escenario hay destrucción por la furia del personaje, menciona detalles y utiliza su cuerpo para expresarlos, hace movimientos cuando dice se cayeron las lámparas, los muebles de la cocina, las puertas y el techo, se rompieron los vidrios y toda su casa quedó destruida; después menciona que sale volando hasta el cielo y se sienta en Marte para tranquilizarse, dice que estaba soñando, hacia el final del cuento; vuelve al personaje nuevamente hacia la casa, mencionando que se despierta ya en su recámara, se pone más tranquilo y se le pasa el berrinche.

Bruno: Reconoce cinco emociones y las va identificando con la situación, así dice que el niño está furioso y que la mamá está asustada por el berrinche del niño, que el abuelo le dice que no sea grosero y que no siga furioso porque se ve muy feo haciendo berrinche y después al papá Javier, que le pide que deje de ser grosero; es decir, va correlacionando emoción con personaje. Los contextos no son muy variables, menciona únicamente tres, sin embargo abre tres grandes espacios: recámara, pueblo y Marte, mencionando algunos detalles en cada uno.

Sharon: La narración está muy bien estructurada, a pesar de que su tono de voz es muy bajo, se le alcanza a entender. Menciona básicamente emociones negativas en dos ocasiones relacionadas con la frustración del personaje por no obtener lo que deseaba, y

aunque el cierre de su historia es similar al original, no utiliza alguna emoción para determinar la calma, sino que únicamente dice: “y se fue a dormir”. De los contextos, ubica perfectamente los de mayor extensión, es decir, la casa y no lo recámara, la cocina ni el cuatro de tv, la calle, el mar y el cielo, sin mencionar a Marte.

Sergio: En su narración, destaca la forma en que establece la aparición de las emociones de forma gradual: primero dice que está enojado cuando su mamá no lo dejó ver la película...después hace berrinche y les contesta feo a su mamá, su papá y su abuelo, y en su casa desata su furia y comienza a romper todo, luego sale a la calle y más furioso todavía, comienza a destruir todo a su paso, menciona que en el radio anuncian el huracán de Fernando y sigue hasta el mar, donde se sumerge y convierte las olas en maremoto, después menciona que” vuela hasta el cielo y junto con la luna y las estrellas va volando hasta encontrarse con Marte, donde se sienta en una migaja porque ya está cansado y se siente confundido porque no sabe qué paso”.

Pablo: Identifica seis emociones, y las asocia a eventos de destrucción la mayor parte de ellas, sin embargo no dice quién provocó o cómo fueron evolucionando esas formas de sentir, y únicamente menciona tres contextos distintos. Su historia tiene coherencia pero es sumamente corta y simplista, debido a los pocos detalles que menciona.

Ashlee: Menciona siete emociones y la mayoría son enmarcadas en un contexto, reafirmando la situación de furia que hace a Fernando que destruya todo a su paso. Para finalizar indica que el estado de ánimo del personaje es cansancio y confusión, ya que no recuerda por qué sucedió todo eso.

Alex: Es el alumno que menciona menos emociones y contextos, su narración es sumamente corta, y no se aprecia alguna conexión entre sucesos y emociones. Su narración se puede describir como cuatro frases afirmativas en pasado donde describe a un niño enojado y furioso que se calma cuando se va a dormir en un planeta Marte.

Mariana T. : Es la versión más completa de la historia, logrando mencionar ocho emociones bien contextualizadas, aunque sólo refiere a tres espacios: casa, calle y cielo, describe detalladamente lo que va destruyendo y finaliza con una frase así “y cuando se da cuenta de que todo estaba ya muy lejos, se tranquilizó y se fue a dormir en su cama que estaba en Marte”, situación que ella imagina, ya que el audiocuento no menciona que la cama esté en Marte, sino en su recámara, en la casa.

Alan: Manifiesta en su narración un relato en el que parece que el personaje es él mismo, da cuenta de siete emociones que en ocasiones asocia con la destrucción de elementos del ambiente, y en otras como una sucesión de estados de ánimo, ya que dice “después de que se enojó con su mamá, se enfureció y además le hizo un berrinche”; además logra identificar emociones en otros personajes, como el caso de la mamá, quien “se asusta porque ve a su hijo hacer un berrinche”. Los contextos que menciona son cuatro, recámara, calle, cielo y Marte, sin embargo menciona elementos de otros como “se cayeron las cazuelas” y “se rompieron las calles y los postes y los coches chocaban y había un terremoto” y “el agua inundó los barcos”.

Maricruz: A pesar de hablar tan deprisa y que es un tanto difícil entender lo que está diciendo, su historia presentó algunos elementos de análisis en esta sección: hace una reseña de las etapas emocionales por las que transita el personaje, desde estar enojado,

luego grosero, furioso, cansado, tranquilo y finalmente confundido, en éste orden, que coherentemente es similar a la historia original; los contextos que señala son cuatro, y ubica algunos detalles de cada uno de ellos, tales tienen que ver con el evento de destrucción, y se aprecia en sus expresiones un ejercicio de evocación, pues hay lapsos de silencio seguidos de nuevas ideas generalmente coherentes. Menciona a dos de tres personajes, además de Fernando, el protagonista de la historia.

Tania: Presenta una historia también muy completa, asocia las siete emociones con un contexto específico, dice que “se enojó cuando estaba en la recámara porque su mamá quería que fuera a cenar...”, “así que se puso tan enojado que rompió la recámara, el techo y las ventanas y se salió a la calle porque ya no cabía en la recámara porque se había puesto muy grande con tanto berrinche...” Menciona también detalles del mar, como “los barcos y los peces que salieron volando”, en el contexto del cielo menciona las estrellas, la luna, los meteoritos y a Marte, de donde dice que en un pedacito de Marte, en una roca se sienta a pensar y se tranquiliza hasta que se queda dormido, cuando despierta está en su cama y se siente confundido porque no sabe por qué se puso tan furioso.

Mía: Describe contextos muy complejos, desde el lugar donde estaba Fernando, la recámara, cuando le llama su mamá a cenar, diciendo que estaba sentado frente a la televisión y que estaba contento porque ya iba a empezar su película de vaqueros y es su favorita, los alimentos que le había preparado su mamá para la cena y que él no quería aunque fueran sus favoritos, hasta los detalles de árboles, edificios, autos, calles y semáforos que se caen al pasar Fernando por ahí tan furioso; menciona también a barcos, el faro y las lanchas que paseaban por el mar y en el cielo menciona a las estrellas y la luna. De las ocho emociones mencionadas, la mayor parte de ellas contextualizadas,

llama la atención que dice que estaba confundido porque ahora no sabía qué iba a hacer con eso que había destruido, pues él tenía que repararlo todo si no lo iban a castigar su papá y su abuelo.

4.2.3. Transcripción de la situación “Cadena de acciones”

En virtud de que para esta situación se contó con el apoyo de padres de familia para transcribir las narraciones de los niños, además del grabador de audio, ha sido posible escribir casi en su totalidad las historias elaboradas por cada alumno, así como los aspectos relevantes apreciados en el momento por el transcriptor de cada alumno.

Aarón: “Están lavando los trastes el niño y la niña, y se fue a dormir el niño y después cuando se hizo de día, su mamá los llevó al puente de tablas y se pusieron a jugar y luego se bañaron y se encontraron a su perrito y la niña se subió a su perrito para bañarlo”. No dio nombre a su narración y tampoco a los personajes de la historia. Elige cuatro tarjetas que ordena y señala conforme va narrando su creación.

Michelle: “Este cuento se llama el niño obediente. Es de un niño que se estaba bañando y se fue a dormir y luego amaneció con un cuento en su mano que le contó su mamá en la noche”. Las tarjetas seleccionadas son tres, Michelle se limita a describir lo que ve en ellas, sin embargo hay coherencia en las imágenes, a pesar de que no hay relación con el nombre de la historia.

Andrés: “Ella es Alejandra y estaba comiendo, luego se va a la escuela con él, se llama Loot, y están lavando trastes, la historia se llama: los niños hacen todo”. Las tarjetas seleccionadas tienen la constante de los personajes, y aunque el alumno no da una

secuencia a la historia mediante su narración, se puede apreciar que se preocupa por que haya coherencia en las imágenes, al menos en los personajes.

Abraham: "Mañana fueron al puente Karly, Gael y el papá José Luis. Hoy la abuelita de Sam y el niño Gael y la mamá Bertha están jugando futbol. Ayer los niños están lavando trastes. La historia se llama: la familia feliz". En esta narración el alumno participante hace una cronología de los acontecimientos, se basa en las imágenes para exponer su historia y da nombre a cada personaje, los cuales no coinciden, salvo el niño que llama Gael. A pesar de manejar adecuadamente los adverbios de tiempo, hay errores en la conjugación de los verbos.

Diego: "Ellos son Ximena y Alan. Los niños se fueron a la escuela cuando vinieron de la escuela se pusieron a comer, cuando comieron lavaron los trastes, después su mamá los llevó a recoger elotes, se fue el niño a bañar y se "ponieron" los zapatos y después se cambiaron y el niño se fue a peinar y su papá se estaba cortando las uñas, después el niño se fue lavar los dientes y después se fue a dormir y después fueron a tirar la basura y su papá se cruzó el puente con sus hijos y cuando llegaron, el niño contó un cuento y después la niña fue a cortar flores. La historia se llama: los niños" suponer que la atención del niño está centrada en la historia que narró, en los personajes mismos. La historia de este alumno está muy bien estructurada, se pueden apreciar diferentes acciones para cada tarjeta; a pesar de que no hay un personaje predominante, logra enlazar muy bien cada una de las acciones. La historia no describe las imágenes por completo, lo cual deja ver que hay un proceso creativo en la narración, y además, que las imágenes cumplen una doble función, por un lado determinan la identificación de los personajes y por otro, la acción y el contexto. El hecho de que haya dado nombre a la historia también

es un elemento muy significativo, ya que refiere que Diego tiene muy claro el contenido de la historia que creó.

Mía: “Ésta es la niña que come pollo, sandía, sopa, cereal y agua. Después se lava los dientes y se pone a jugar con su perrito; al final se va con su mamá y su hermano a comprar cosas. La niña se llama Vale y su hermano Víctor. Esta historia se llama: la niña come”. Esta alumna eligió las cuatro tarjetas donde aparece el mismo personaje, las acomodó en el orden que narró la historia y las fue señalando conforme hacía la narración. Se aprecia coherencia y orden en su expresión narrativa, acorde con las ilustraciones.

Antonio: “Esta es una niña que primero estaba comiendo y después se fue a ver las flores y después se durmió y después fue de día y fue a jugar con sus amigos. La historia se llama: “Vamos a comer”. En esta historia el alumno participante se considera como parte de la historia, haciendo una secuencia de actos muy simple pero con estructura coherente; elige cuatro tarjetas con imágenes que finalmente dan sentido a la narración y el nombre que da a la historia hace alusión tanto a la narrado como a las imágenes.

Mariana M.: “Este cuento se llama; El niño se va a dormir. El niño se va a dormir, el niño estaba lavando trastes con su abuelita. Acá estaba en el parque con su abuelita. Cuando ya terminó de lavar los trastes se fue a dormir. Este se llama Jesús, ella se llama María y ella es la Tía Lety”. Los nombres otorgados a los personajes son personas de su familia, hay concordancia entre las imágenes y la narración, aunque una de las tarjetas no ilustra totalmente lo que dijo y señaló, ya que era un niño que está saliendo a la escuela y ella dijo que se iba a dormir.

Sharon: “Que se fue a dormir el niño Gerardo y su hermana que se llama Michell, y se fueron al parque solitos y entonces se sacaron los zapatos porque tenía comezón y se durmieron y el niño soñó algo: que venía un fantasma y se despertó y vinieron sus papás y salieron corriendo los fantasmas”. Eligió cuatro ilustraciones, las cuales carecen de familiaridad entre sí; la historia es muy creativa, sale completamente de una descripción de imágenes, simplemente toma a los personajes y construye una trama que nada tiene que ver con las imágenes de las tarjetas y además se aprecia poca coherencia, parecen ideas aisladas.

Aranza: “Unos niños se van a su escuela. Los niños se están poniendo sus zapatos porque ya se van. El otro niño se quedó dormido y ya no fue a la escuela. La niña se llama Ximena y el niño Alan”. En las tres tarjetas seleccionadas aparecen personajes diferentes, pero corresponden al sexo que ella dio por nombre y por género; describe las acciones de las tarjetas y únicamente se aprecia como de su inventiva el hecho de que el último niño, a quien no dio nombre, se quedó dormido, ya que en la tarjeta está un niño sentado comiendo cereal. Los nombres que dio corresponden a algunos de sus compañeros de mesa.

Carlos: “Se fue a la escuela el niño y estaba jugando con una niña y después le dijo su maestro que se metieran al salón. Cuando estaban haciendo ejercicio le dijo su maestro que se metieran a colorear y después que jugaran en el recreo y después cuando estaba jugando le estaba hablando a la niña. Después su maestro le dijo que ya se metieran al salón y ya que estaban jugando en el columpio y le dijo el niño que se fueran al salón, y se fueron corriendo y los niños todavía estaban en el recreo y después estaba sonriendo a la niña y al niño también. Los niños se llamaban Rey y Reyna y la historia se llamó: el

niño en la escuela”. Una historia muy elaborada que se basa en cuatro tarjetas con imágenes, en las que se reflejan sólo algunos aspectos del contenido de la narración.

Hanna: “Unos niños estaban leyendo un libro y luego otros niños estaban con su papá, cuando los niños que estaban afuera estaban jugando. Luego, en la semana pasada, estaban estos niños del papá estaban en la escuela y el niño comió y luego se fue con un amigo y luego se venía a la casa, luego apretó un botón para lavar los trastes y ya no hizo nada. Esta historia se llama huesito y los personajes se llamaban príncipes y princesas”. El ejercicio narrativo es descriptivo, hay suficiente congruencia entre imágenes y expresiones; trata de darle secuencia a la narración y medianamente lo consigue, a pesar de que el nombre de la historia no representa algún sentido, al menos de algo que se haya mencionado durante la narración. Para referirse a los personajes utiliza primero pronombres, ya al finalizar la historia, los presenta, sin embargo les sigue otorgando un pronombre general.

Gerardo: “Aquí es que antes una niña se quería lavar los dientes y después se fueron a hacer ejercicio, se llaman Mau y Esme, y se ponen a lavar los platos. Esta historia se llama: “Los niños”. Son tres las tarjetas elegidas y todas tienen relación con lo narrado, la actitud del participante es describir lo que acomodó previamente, se percibe que está concentrado tratando de dar hilaridad a la historia, ya que señala una y otra tarjetas.

Bruno: “Un niño se metía a bañar, después lavaba sus dientes y se iba a dormir. El cuento se llama: El niño que lava sus dientes”. Se seleccionaron tres tarjetas, mismas que acomodó de acuerdo a su idea de orden y describió lo que éstas ilustran, únicamente. Hay relación entre el título y alguna de las tarjetas, la del nudo o central en la historia.

4.3. Categorización y análisis de resultados.

Dado el planteamiento de la pregunta de investigación, los datos recabados se organizan en tres grandes rubros, mismos que tiene una relación directa con el aspecto en que se espera ver el impacto de las imágenes de los textos literarios, en el proceso de la narrativa de los niños preescolares.

A pesar de que cada ejercicio de narración lleva una intención específica, a la que se denomina categoría, y que es observable en el desempeño lingüístico narrativo de los alumnos, también se pueden apreciar la mayor parte de los aspectos de la narrativa que se han abordado en la presente investigación, en prácticamente todas las situaciones y narrativas de los alumnos. Para fines de organización, se categorizan los resultados atendiendo a las intenciones originales de cada situación y se analizan de la siguiente manera: La narrativa vista desde el punto de vista lingüística, es decir, de la estructura del lenguaje; la narrativa y sus elementos primordiales a partir del sentido auditivo como única fuente de estímulos, y finalmente la narrativa y el efecto de las imágenes visto como proceso psicológico.

4.3.1. Categoría de la estructura lingüística.

Durante la situación denominada “Camilón, comilón”, se pretende apreciar cómo se conforma lingüísticamente hablando, la historia que narran. Se centra en los aspectos lingüísticos a que se hace referencia en los lingüísticos universales y las reglas gramaticales sugeridas por Chomsky (Puente, 2010), analizadas anteriormente. En este ejercicio de la lingüística, la narrativa tiene como función principal, la organización interna de lo que se quiere comunicar, con el propósito central de comunicar

adecuadamente en el marco de las reglas gramaticales y los lingüísticos universales, para que sea entendido por otros. Los aspectos a continuación analizados son:

a) *Fonético*: Se refiere a la estructura física (de cuántos fonemas, cuáles y con qué acento se conforman las palabras), la producción (refiere a la forma de emisión de las palabras, es el ritmo, acento, velocidad) la transformación (de los fonemas y sus cambios diferenciados al componer cada palabra, y de la forma en que se descomponen las palabras al generar nueva palabras dentro de una familiaridad) y la recepción (referida a la percepción auditiva).

Debido a que la edad de los alumnos oscila entre los 4 y los 5 años, durante el análisis de los audios, se encuentran participantes que aún transitan por la etapa de los “errores de pronunciación”, consistentes en el uso inadecuado de los fonemas en la construcción de las palabras, que tienen diversa génesis: ya sea de carácter orgánico como una malformación en los órganos del habla, o una disfunción neurológica, o bien al problema ya tipificado como dislalia, en el que permanentemente el niño pronuncia erróneamente el fonema en cuestión, o bien, simples dificultades articulatorias conocidas como “vicios del habla”, originados por la costumbre de pronunciar erróneamente sin ser corregidos o sin haber hecho conciencia de ello, principalmente por el uso incorrecto de los fonemas en la composición de las palabras.

b) *Sintáctico*: determinar la estructura en el mensaje, el cual debido a su contenido y su acomodo, será entendible para los demás. La sintaxis permite al narrador elegir el sustantivo, el verbo, los complementos, etc. y darles forma para construir su expresión, ya sea un enunciado en voz activa, pasiva, interrogativa, exclamativa, negativa, afirmativa, etc.

En este sentido, se recaban evidencias del proceso de desarrollo por el cual van transitando los alumnos; se escuchan algunos niños que no hacen mención del sustantivo por su nombre, sino que utilizan pronombres; hay algunas deficiencias en la conjugación de verbos y un escaso uso de complementos como adverbios de tiempo, de cantidad, de lugar, forma, etc. Cinco alumnos ya emplean diversas voces durante las narraciones, haciendo énfasis en la entonación para preguntar, para afirmar, para exclamar, etc., sin embargo la mayoría desarrollan su narración en voz pasiva y afirmativa.

- c) *Semántico*: tiene que ver con las palabras y su significado, en este aspecto se puede identificar el uso de sinónimos, homónimos, antónimos, parónimos, etc.

Principalmente se aprecian los sinónimos, utilizando palabras diferentes a las de la narración original, para dar el mismo sentido a la historia, 6 alumnos usan los sinónimos en la palabra “cerdito”, 1 en “canasta”, 2 en “granja” por “pueblo”, 3 cambian “almuerzo” por comida o desayuno, 5 emplean “frascos” por “tarros”, etc.

- d) *Pragmático*: el significado que adquiere cada palabra o vocablo, dentro del contexto de la narración, en este caso, las palabras empleadas asociadas a la situación expresada en la historia, van propiciando ideas coherentes sobre los hechos narrados. Cada alumno utiliza distintas palabras, con ellas va recreando el ambiente y el clima de la narración original; en el caso de la narración inventada por los alumnos, se puede observar el uso poco frecuente de frases que llevan al auditorio a la ambientación de la historia, tales como “era una vez”, o “cierto día...”, “esta historia empieza así...” etc.

4.3.2. Categoría de la narrativa vista como proceso psicológico.

La narrativa vista como proceso psicológico, en la teoría de Bruner (1997), describe dos modos básicos de pensamiento: uno paradigmático y otro narrativo. En este último, se resaltan los personajes, las diferencias en los estados de ánimo, las particularidades de los personajes y de los contextos, se plantea no la verdad, sino la verosimilitud y sobre todo la temporalidad, en la narrativa los eventos adquieren una sensación de coherencia en el tiempo. Estas características psicológicas de la narrativa, se ven reflejadas en la historia que cada alumno reproduce al ser adquirido mediante que el único estímulo: el auditivo, ya que no hay presencia de imágenes exprofeso o alusivas al cuento, tampoco hay un narrador presencial que pueda influir en la historia mediante su expresión corporal ni cualquier otro tipo de estímulo para conformar la narración de cada alumno, sino la narración del audiocuento propiamente dicho.

En esta categoría se pueden apreciar características afectivo-emocionales del niño narrador generadas por el impacto de la historia al ser relacionadas con condiciones personales como experiencias previas, asociación de hechos de tipo personal en los que el mismo alumno puede ser el personaje central de la historia, o bien, con hechos verdaderos o ficticios que ha presenciado en diversos medios como la televisión, juegos y dramatizaciones, cuentos y obras literarias, etc. Por ello, en la guía se hace una minuciosa numeración de las emociones o estados emocionales que cada niño menciona, así como si se establece o no una relación entre las palabras que denotan emoción y el origen de las mismas, tratando de explicar el efecto de éstas sobre los demás hechos de la historia.

Respecto a la temporalidad que subyace en las historias narradas por los alumnos, ésta se puede percibir por la coherencia de los hechos, es decir, la fluidez de las ideas y de la expresión de las mismas proporciona el sentido lógico a cada historia, a pesar de que no hay un referente visual que apoye la sucesión de los hechos. A esta característica se le añade la cualidad espacial, ya que al contextualizar diferentes hechos, se propicia que auditorio ubique un escenario más o menos imaginable, y además al narrador, evocar la secuencia de los ambientes y por tanto de los actos relevantes en cada escena, entendida como: personaje-emoción-tiempo-espacio-hechos.

4.3.3. Categoría de las herramientas del pensamiento.

En la perspectiva de Vygotsky, se identifican *las herramientas del pensamiento*, de las cuales se distinguen dos clases: técnicas y psicológicas. Dichas herramientas sirven a los niños para entender lo que sucede a su alrededor y ordenar lo que sucede en su interior antes de exponerlo o comunicarlo. Las tarjetas empleadas en la cadena de acciones adquieren un carácter en este ejercicio narrativo, de *herramientas técnicas*, ya que son materiales externos que les sirven para elaborar una historia, que bien pueden orientar la construcción de la historia previamente a ser comunicada mediante la narración, o bien, pueden proporcionar un carácter de “improvisación”, según sea el análisis y ordenamiento viso-espacial que el alumno da a las tarjetas seleccionadas. Las *herramientas psicológicas* durante la narración, sirven al niño para generar de manera creativa, dando orden y controlando sus ideas para después ser reproducidas, acto que le permite escucharse a sí mismo, al ser hablada en voz alta, ejercicio del habla interna y de la autorregulación de su pensamiento, y su conducta, manifestando procesos que dan cuenta de sistemas lógicos y coherentes previos, como seguimiento de rutinas,

correlación de ambientes-acciones-personajes, uso de campos semánticos para organizar la historia a partir de las herramientas de aseo personal presentes en algunas tarjetas, o bien a partir de la presencia de los mismos personajes en las tarjetas elegidas, la familiaridad de los ambientes reflejados en las tarjetas, etc. Todo ello denota un proceso creativo y personal, que únicamente se ve orientado o limitado en ocasiones, por la presencia de las imágenes.

Capítulo V. Conclusiones y recomendaciones.

El enfoque cualitativo empleado en la presente investigación, ha servido para identificar, en un grupo de 24 alumnos preescolares, los procesos por los cuales transitan durante las actividades lingüísticas de narración. Partiendo de las ideas iniciales y respaldadas con un marco teórico amplio y actual, ha sido posible observar, describir y contrastar los resultados obtenidos con los antecedentes teóricos. Es enriquecedor poder reconocer que aun y cuando los enfoques teóricos abordados, presentan diversos enfoques en materia del desarrollo y adquisición del lenguaje, fue posible seleccionar y compatibilizar sus ideas, proporcionando luz al presente estudio: se han podido comprobar algunas teorías, en otros casos dichas teorías han servido de guía para analizar los procesos de los niños participantes y en todo caso, han proporcionado más dudas que versan en cómo, a partir de qué y para qué el ser humano se comunica, interrogantes impulsoras a los docentes y educadores, hacia una mayor observación del desarrollo infantil y una intervención pedagógica más pertinente, si la pretensión es promover la incidencia de la labor educativa en la formación de seres humanos analíticos, reflexivos y críticos que accedan a la cultura histórica y actual en pro de un mundo más justo, equitativo y fértil para mejores oportunidades y condiciones de vida para todos.

5.1. Conclusiones.

A continuación se presentan las principales ideas a manera de conclusión, haciendo el cierre de la investigación, aunque de manera parcial, ya que como se podrá apreciar más adelante, el tema se presta para continuar observando de manera directa y con la misma metodología al grupo de investigación y con nuevas situaciones de

observación, con la intención de validar con mayor eficacia las conclusiones y sobre todo, apreciar el resultado al dar seguimiento a las recomendaciones que más adelante se detallarán.

En términos generales, esta investigación permitió reconocer la importancia de trascender en el pensamiento infantil, hacia la construcción de un lenguaje rico y bien estructurado que manifieste los procesos de un pensamiento organizado y creativo, a partir de contemplar cercanamente los aspectos del desarrollo y la adquisición de competencias lingüísticas, susceptibles de ampliarse y mejorarse mediante prácticas educativas apropiadas.

5.1.1. Conclusiones respecto a la pregunta de investigación y los objetivos del estudio.

En la actualidad, la tecnología de las comunicaciones masivas ha acaparado la atención de adultos y niños, la presentación de historias fantásticas y reales de diversa índole ambientadas en escenarios donde los juegos de luz y colores así como el manejo del sonido en base a musicalización y voces, sonidos y ruidos sumamente variables, han provocado que los niños en términos generales, ya tan estimulados de esa forma, encuentren poco o nada atractivos los demás estímulos por carecen de esos espectros sonoros y auditivos, y no por el contenido. Aunado a lo anterior, los padres de familia han encontrado en la televisión y los aparatos de juegos digitalizados interactivos, la “nana” que entretiene a sus hijos dentro de la propia casa donde habita la familia, lo cual, en virtud de los altos niveles de inseguridad de las ciudades, parece ser la mejor opción.

Los medios gráficos han sufrido también una importante modificación en sus presentaciones, ahora las imágenes tienden a ser el centro de atención, ya que proveen de estímulos perceptuales visuales que son casi equiparables a los tecnológicos, debido al impacto que ejercen los colores y las formas en la atención de los niños en edades preescolares y de primaria, obteniendo como consecuencia la pérdida de valor de la palabra escrita, o bien de la palabra hablada durante las narraciones, por el excesivo interés hacia las imágenes. En esta investigación se pretendió describir el impacto sobre el desarrollo del lenguaje, en su modalidad narrativa, ejercido por las imágenes de los libros y tarjetas empleadas, al menos en el nivel preescolar; mediante la observación directa y cercana del desempeño lingüístico de los participantes frente a diversos estímulos durante la ausencia y/o presencia de imágenes gráficas.

Primeramente se analizaron los alcances de las imágenes durante la reconstrucción y la creación de las historias, en lo que respecta a las habilidades lingüísticas de los niños, derivado de tres situaciones básicas: la estructura gramatical de las producciones, el componente psicológico que parte de la estado afectivo-emocional, generando las narraciones en cada alumno y finalmente la capacidad de organizar ideas a partir de imágenes, para darles un sentido histórico. Posteriormente se realizó una reflexión sobre la necesidad de crear conciencia de la riqueza potencial de las narraciones con un sentido didáctico, en el desarrollo intelectual, incluyendo el lingüístico y el socio-emocional que poseen los textos literarios, independientemente de la presentación de imágenes, para que tanto docentes como padres de familia, en su intervención educativa, guíen a sus hijos hacia un pensamiento ordenado, reflexivo y creativo, que pueda manifestarse en la interpretación, reproducción y creación literaria.

La construcción gramatical y específicamente el uso de la sintaxis, bajo el lente de la teoría de Chomsky, ha permitido observar los procesos de los alumnos, de entre 4 a 5 años de edad aproximadamente durante la realización de la investigación, lo cual nos lleva a concluir que ciertamente el proceso de configuración del lenguaje hablado, requiere de ser organizado atendiendo a ciertas reglas universales, en las que el niño va incorporando poco a poco los elementos principales, en este caso, en relación al sustantivo, el verbo y los complementos.

Respecto al uso de la sintaxis, en esta investigación se observó que todos los niños identificaron que en una narración se habla de personajes: el principal y algunos secundarios, y sobre todo, se enfocan al primario o principal. Les es útil designar un nombre para referirse a ellos, sin embargo no todos lo emplean, algunos cambian el nombre y otros, sobre todo cuando hay presencia de imágenes, sólo se refieren en términos de pronombres personales, generalmente determinados en femenino o masculino, como decir “él estaba juntando las frutas...” o bien “ella se lava los dientes...”etc. , o por un adjetivo que tiende a cualificar o determinar al sustantivo, como el uso frecuente en las narraciones de “la niña y su mamá...”, “el niño estaba muy enojado...”, entre otros.

Con relación al empleo de verbos, en todas las narraciones quedó de manifiesto la acción en los contextos, situándolos en tiempos verbales de manera correcta, salvo algunos alumnos que no lograron establecer temporalidad a los hechos, al menos en el momento de la conjugación de los verbos; sin embargo, en este sentido, el impacto de las imágenes surte un efecto que les ayudó a resolver la falla cronológica al menos, si no la sintáctica, ya que se observó que sí logran identificar el orden histórico de los sucesos en

las imágenes, a pesar de que la expresión verbal en el orden gramatical, es decir, la conjugación de verbos, haya sido incorrecta.

Las dos conclusiones anteriores, comprueban una de las leyes de Roger Brown (en SEP, 2000), cuando afirma que en la etapa de las muchas palabras, a los 4 años, la expresión de las ideas surge con una connotación personal, el niño hace uso del lenguaje para comunicar lo que él cree o sabe, utilizando pronombres personales en primera persona, después en segunda persona. También este autor menciona que hacia los 5 años de edad, los niños ya están aptos para establecer relación de tiempo en la conjugación de verbos, enlazar dos o más ideas con enunciados describiendo hechos y pueden diferenciar lo que presuponen va a pasar y lo que pasa en realidad. Evidentemente los niños participantes de la investigación se encontraban en el tránsito de estas etapas, confirmando así algunos de los sustentos teóricos empleados.

En la parte de los complementos de la narración o bien de los enunciados, se pueden observar adjetivos que aluden al o los personajes y al contexto, se aprecian adjetivos que denotan las cualidades del personaje, como estados de ánimo y algunas características de su indumentaria, así como algún adjetivo determinativo o de relación, cuando dicen “la niña salió a jugar con su primo Jaime...” o “la vaca le regaló cuatro litros de leche y cinco quesos que hizo el granjero...”; además se aprecian adjetivos numerales hablando específicamente de número de objetos o alimentos como “y le regaló una sandía, y la puso...”, y ordinales aludiendo al orden en que sucedieron los hechos cuando dicen “primero fue a ver al burro...”; adjetivos superlativos como “estaba enojadísimo...” y “estaba tan furioso que...”

Todos los anteriores aspectos de la construcción gramatical sintáctica, hacen referencia al planteamiento de Chomsky sobre la *Gramática generativa*, y específicamente abarcan *La estructura superficial* de un enunciado, en esta investigación se hizo referencia del orden de presentación de las palabras, la inclusión u omisión de otras y la conjugación verbal (Puente, 2010). La mayor parte de las narraciones de los alumnos fueron afirmativas, simples y en primera voz; aunque adicionalmente y para complementar la presente investigación, se podría analizar la estructura profunda, con el propósito de ver qué tanto los alumnos perciben las modificaciones del significado de la estructura, al realizar las siguientes acciones: si se quisiera analizar *la estructura profunda*, ayudaría a modificar de determinada forma el significado de la oración: a) convertirla en oración interrogativa, b) transformarla a negativa, c) cambio de interrogativa a negativa, d) cambiarla a declarativa. .

También fue posible observar otro elemento contemplado en las propuestas de Chomsky: el componente pragmático del lenguaje, entendido como el significado que adquiere cada palabra o vocablo determinado por la aplicación dentro del contexto de la idea, o del grupo de receptores quienes acceden al mensaje, suponiendo además que el niño tiene conocimiento del mundo, del contexto y la situación en que se desarrolla la narración. Este elemento pragmático contextualiza el pensamiento del niño al haber observado, durante la narración con imágenes ,todo ese contexto o ambientación y demás pormenores, o bien pudo haber sido construido mentalmente a manera de imagen mental a partir de la narración auditiva sin imágenes, y durante sus creaciones históricas, se observa que la mayoría contextualizó sobre climas de familia y escuela, al ser éstos sus medios naturales y cotidianos de desenvolvimiento, y por ello le son más significativos.

Manifestaciones lingüísticas del componente pragmático se aprecian cuando los niños mencionan palabras que ambientan su historia, aunque no fueron mencionadas en la narración original, ya sea porque las modifican al encontrar familiaridad con ellas, o bien las inventan porque les parecen adecuadas al clima expuesto. Se demostró lo anterior cuando “dijeron: todos los animalitos de la granja...” siendo que la narración original dice: ”fue a visitar a los animales que vivían en el pueblo”; o bien cuando dicen “Fernando salió disparado hacia el infinito...” y en la narración original dice “al cielo”, o bien utilizan sólo la palabra “cielo” para retomar que “fue a dar al cielo, anduvo volando por el universo, viajó por todo el infinito hasta que se sentó en el planeta...”.

De igual manera, las emociones que mencionaron los alumnos, sobre los personajes, principalmente en el cuento “Fernando furioso”, recibieron diferentes nombres denotando emociones similares, y sorprendentemente algunos alumnos hicieron una gradación de las palabras para señalar el nivel emocional alcanzado por el personaje, utilizaron sucesivamente palabras como “estaba enojado... se portó grosero... luego hizo un berrinche...se puso furioso...se puso más furioso...se calmó...se sintió confundido...estaba cansado...y se durmió”. Palabras similares que se contextualizan en un solo campo semántico y en la pragmática de la historia: las emociones del niño.

Desde la perspectiva psicológica, Brunner postula una visión del pensamiento con relación al modo narrativo; en ella resalta las diferencias, las particularidades, las vicisitudes de las personas, planteando no la verdad, sino la verosimilitud y sobre todo la temporalidad, en la narrativa de los eventos, éstos adquieren una sensación de coherencia en el tiempo. Esta visión integra el estado de la persona que la narra, desde su manera de entender la pragmática y la semántica, hasta las emociones por las que transita el

individuo, en este caso el niño, durante la reconstrucción, la recreación y la invención de sus historias. Se ha podido apreciar claramente cómo algunos niños dieron forma a sus historias con mucho énfasis en el aspecto emocional: durante la narración de “Fernando furioso” y en el ejercicio de dibujar el cuento en un cuadernillo de 6 hojas, para después narrarle la historia a sus padres, quienes transcribieron la historia en un texto aparte, se pudo observar cómo algunos niños dieron señas del personaje, inventadas por ellos, al relacionar al personaje con algún familiar o algún otro niño que les es cercano, si no a sí mismos; mencionaron algunos detalles sobre su vestimenta, sus expresiones faciales e incluso asociando las emociones a colores, ”Fernando se puso morado de furia...su mamá estaba amarilla del susto...“, nótese que esta situación se generó en un audiocuento sin imágenes; por ello, podemos concluir que agregaron a su historia elementos creativos, que forman parte de un proceso emocional tangible.

Las narraciones de los niños adquirieron ciertas características propias de la perspectiva psicológica: si se logra establecer que cada historia es una expresión subjetiva en la que las experiencias con situaciones similares almacenadas en la memoria del niño, tienden a influir en la creación de la historia; otro factor, la motivación, que supone sus saberes previos como creencias, teorías, valores, etc. también tiene una fuerte repercusión sobre el ejercicio narrativo; la sensación de temporalidad se conforma de manera subjetiva, ya sea porque el niño tuvo una representación mental del tiempo que se vio determinada por factores personales de su vida cotidiana, o bien por la connotación temporal que el narrador imprimió en la historia, al hacer uso de los medios de expresión como el modular la voz mediante las entonaciones y los complementos espacio-temporales que utilizó el narrador o que interpretó el espectador.

Otro componente de la cualidad psicológica enunciada por Brunner, radica en la permanencia histórica de la narración, que independientemente de las variables que cada narrador o cada espectador sea capaz de asimilar o comprender, son constantes en la historia, y que le dan a la misma el carácter de coherencia al pasado, dichos componentes son: el argumento, los personajes y el contexto. Debido a que los niños transitan por etapas de poca atención auditiva o visual, y en algunos casos el componente emocional es muy intenso, o que han perdido de vista alguno de esos componentes de la historia original, tienden a cubrir esos espacios con otro tipo de detalles que dan un sentido diferente a la narración. En estas situaciones, nuevamente la narración adquirió el carácter personal y subjetivo, aún y cuando pudieran identificar los componentes de manera adecuada, si se les hace el cuestionamiento directo, como ejercicio adicional a la reconstrucción de la narración.

Cuando la intensidad de la expresión oral y/o corporal durante la narración fue alta, es posible observar procesos de simulación, término que utiliza Brunner para referirse a los momentos en que el narrador y el auditorio simulan mentalmente los estados mentales de otra persona. La narración adquiere tal capacidad de simulación cuando el narrador manifiesta en su discurso la intensidad de las emociones y logra conectar al auditorio con la historia narrada, en este estudio la mayor parte de los alumnos manifestó ese “contacto” con el investigador durante la narración de la historia “Camilón, comilón”, presentada como cuento ilustrado; manifestación de ello fueron las expresiones de gusto, de interés, de expectativa y de suposición en sus gestos, observados hacia el final de la historia, al querer anticiparse y dar el final del cuento, tratando de adivinar lo que sucedería. De igual manera en la historia “Fernando furioso”, en formato

de audiocuento sin ilustraciones, los efectos sonoros del disco compacto mantuvieron el interés, la motivación, la expectativa, la sorpresa, la intriga y la satisfacción – insatisfacción con los sucesos históricos presentados. Gran parte de esa connotación emocional percibida por los niños, es la que se escucha en los audios de cada uno, sin embargo, no todos los niños dan a sus historias contadas el tono emocional que implicarían los estados emocionales que expresan sus palabras, es decir, carecen aún de fuerza en el manejo del volumen y tono de voz para establecer ese contacto con el auditorio, la fluidez de sus expresiones también fue lenta y en ocasiones un tanto incoherente; en la edad de 4 años, estas capacidades lingüísticas están en proceso, están incipientes y pueden ser favorecidas mediante prácticas de expresión oral y corporal enfocadas a ello.

En lo que respecta a la organización de las ideas, mediante el uso de tarjetas con imágenes, remite al término de representación mental, en que la persona, en este caso el alumno, establece una relación del significante entendida como imagen, concepto, precepto, símbolo, proceso, etc. con un significado, para representarlo mentalmente durante la elaboración de sus ideas durante la creación o recreación de la historia. Para que los niños puedan tener un proceso de representación mental, requieren haber obtenido un estímulo ya sea visual o auditivo, en el caso de los niños con todas sus capacidades perceptuales activas, o cenestésico-corporal cuando hay deficiencia auditiva y/o visual. El grupo de alumnos participantes contaron con todo su equipo perceptual funcionando, por lo cual, dependiendo de la situación didáctica en cuestión, los canales de acceso a la representación mental activados fueron el auditivo o el visual correspondientemente.

Brunner afirma que la persona a partir del estímulo, codifica y clasifica los datos que llegan del exterior, así sucedió tanto en las narraciones auditivas, como en la presentación de las imágenes del cuento y en el manejo de las tarjetas en “Cadena de acciones”; posteriormente codifica y clasifica los datos y los organiza para comprender lo que le rodea, y que dichas representaciones se ven influidas por las necesidades, experiencias, expectativas y valores de la persona, es decir, reciben una connotación absolutamente personal, desde el punto de vista emocional. Lo anterior es fácilmente comprobable, al escuchar las creaciones de los niños, ya que se encontró una amplia diversidad de historias, a pesar de que todas ellas compartieron aspectos como tener acceso a las mismas tarjetas, las mismas consignas para desarrollar la historia y el mismo tiempo para exponerla frente al auditorio. La complejidad también fue muy variable, desde cada uno de los puntos de vista analizados: algunas historias presentan estructuras muy simples y sin mucha coherencia; otras tienen estructuras más complejas, con detalles más minuciosos y que ambientaron la narración, otros presentaron ideas concretas y con coherencia; la mayoría identificó personajes y les colocó pronombres personales, algunos designaron nombres; sin embargo, y delante de toda esta rica variedad en las historias creadas por los alumnos, existe una constante referida a la imagen: la mayoría elaboró sus historias en base a las imágenes que seleccionaron, y únicamente describieron lo que se plasmaba en éstas; con lo anterior, se puede concluir que la presencia de imágenes tiende a limitar la acción narrativa en mera descripción de las imágenes, al menos en esta etapa. Inicialmente se esperaba que las historias creadas a partir de las imágenes resultaran más creativas, con mayor contexto y ambientación y menos breves. Probablemente el pensamiento infantil de algunos de ellos se vea potenciado conforme cuenten con un

referente gráfico, ya que algunos niños no encasillaron sus historias a la descripción, sino que sólo fueron un punto de partida para idear la historia.

Otro aspecto valorado en cuanto al uso de las tarjetas, consistió en descubrir que el acomodo inicial del orden de presentación de las mismas para el momento de narrar su historia, fue maleable, es decir, que mientras iban narrando, iban cambiando las tarjetas para dar coherencia a la historia; otros, en cambio, señalaban las tarjetas para dar esa secuencia de hechos organizándolos desde el principio y hasta el final de la presentación, lo cual permitió observar el carácter flexible de sus pensamientos, debido probablemente a la falta de organización mental o la improvisación ante la falta de organización de sus ideas y la representación mental de las mismas, de manera volátil o poco permanente, y por otro lado, la constancia de la imagen mental que algunos niños fueron construyendo y asimilando, de manera ordenada y dirigida hacia un objetivo: narrar la trama de la historia que idearon.

En resumen, en la presente investigación se descubrió que para varios niños en edad preescolar, las imágenes de los textos literarios tienen un doble impacto en el desarrollo del lenguaje narrativo: por un lado, ayudan a dar coherencia a las ideas de los niños y apoyar en la descripción de los eventos presentados, por lo cual se puede decir que propician una mejora en las capacidades de atención y memoria visual; por otro lado, inhiben la creatividad de los niños durante la ideación de historias inventadas por ellos, ya que se limitan a realizar actos descriptivos sin organizar sus ideas previamente ni pensar en ambientes y detalles que lleven a hablar de aquello no está escrito ni implícito, limitan el esfuerzo por desarrollar sus capacidades creadoras literarias.

5.1.2. Apreciación crítica de la investigación.

Se consideran algunas condiciones como limitantes en la presentación de los datos y el análisis de éstos, el hecho de que no todos los alumnos proporcionaron los registros en audio idóneos para realizar el análisis de cada una de las tres situaciones abordadas durante el estudio; hubiese sido más provechoso poder analizar los tres aspectos del lenguaje abordados, para evaluar el desarrollo del lenguaje de cada alumno, sin embargo, dadas las condiciones de los audios, algunos no fue posible analizarlos y otros, no se contó con el registro debido que no asistieron en las fechas en que se realizaron las situaciones previstas en la metodología de la investigación. Probablemente, al presentar los resultados por alumno, se hubiese presentado más claramente el proceso y la etapa por la que transita cada niño, y prever cuáles áreas son susceptibles de mejora, si se contara con más evidencias de estudio.

Otra falla que impidió la recolección de más evidencias de audio fiables, fue que sólo un investigador realizó la recopilación de audios durante las experimentaciones; en el trabajo por mesas, realizado simultáneamente en 5 equipos, solo se pudo recabar una evidencia a la vez, dando como resultado muy pocas evidencias para el análisis, y por otro lado, cuando los alumnos escuchan a sus compañeros narrar sus historias, éstas tienden a modificarse, ya que han escuchado más de una vez la narración y su almacén memorístico se ve reforzado.

Durante el diseño de la investigación, se previó que algunos niños manifestaran alguna resistencia a participar por cuestiones como la falta de costumbre para hablar en público y el saberse grabado por el sistema de audio, lo cual podría predecirse poco

benéfico, sin embargo, el clima que se estableció en el aula promovió la participación prácticamente de todos los alumnos, a pesar que en los datos no se encuentren todas las evidencias recolectadas, por los motivos anteriormente descritos. Evidentemente, favorecer un clima de confianza y gusto por el desarrollo de este tipo de actividades es un factor que el docente no debe ignorar, ya que, como se describe en las ideas Brunner, el componente psicológico-emocional del narrador influye generalmente de manera directa en la narración.

De suma importancia fue el diseño de las tres situaciones, ya que de esa manera se pudieron observar específicamente los aspectos del lenguaje que enmarca el sustento teórico, y aunque dichas estrategias de investigación aplicadas como situaciones didácticas brindarían una mayor riqueza, fue necesario delimitar los alcances para no perder de vista el planteamiento y los puntos de mayor interés sobre el tema de estudio. Sin embargo, más adelante se presentan algunas sugerencias a docentes y padres de familia que pueden enriquecer la práctica de la narrativa de textos literarios comerciales, clásicos, de nueva creación e inventados por adultos y niños, en pro del desarrollo lingüístico y del pensamiento creativo, analítico, expresivo de los niños desde tempranas edades.

5.2. Sugerencias

Evidentemente los niños participantes en la investigación, al igual que muchos niños de esta edad, se encontraban en el tránsito de las etapas de muchas palabras y la de los 5 años, de acuerdo a las leyes de Roger Brown; para auxiliarlos en esos procesos, es conveniente que al momento de que el adulto realice la narración, o cualquier tipo de

interacción lingüística, haga especial énfasis en las acciones, es decir, presente especial acentuación en las acciones denotando la temporalidad, y realizando ejercicios de conjugación de manera cotidiana, a manera de juegos o retos cognitivos. Las narraciones permiten a los niños entender los conceptos de temporalidad, de manera gradual van comprendiendo la sucesión histórica de los hechos; así mismo, cuando describieron lo que ellos mismos hacen durante sus actividades rutinarias, o explicaron cómo lograron determinada acción o producto, estaban ejercitando habilidades del pensamiento que incluyen la memoria, organización de las ideas, las representaciones mentales, el lenguaje como herramienta de expresión, etc., todos ellos elementos de la narración.

Al describir que los niños de 4 a 5 años edad transitan por etapas del desarrollo lingüístico algunas veces con mayores avances que el promedio de sus compañeros, y otros viven sus procesos de manera más lenta, es importante que los padres y docentes, en su carácter de educadores y acompañantes en los procesos madurativos y de aprendizaje, se den a la tarea de diseñar situaciones de aprendizaje con retos intelectuales relacionados con el habla, en el sentido de que el lenguaje se aprende hablando, si bien desde su nacimiento el niño cuenta con modelos de conductas, padres y hermanos principalmente, es importante su interacción con otros niños y adultos en dinámicas de lenguaje, escuchar a personas articulando correcta y pausadamente, como en el caso de los audiocuentos, y brindar con ello posibilidades de incrementar su vocabulario y estructuras gramaticales de forma cotidiana.

Cuando un texto literario se convierte en herramienta de aprendizaje, es importante considerar que la riqueza de los materiales dependerá mucho de las prácticas docentes y de su capacidad para innovar tanto las estrategias como los propósitos

propuestos, de cualquier texto se pueden extraer diversas funciones: las relacionadas directamente con el tema abordado, las que tienen que ver con el favorecimiento de la estructura, gramática, sintáctica y pragmática del lenguaje propiamente dicho; así como el favorecimiento a las necesidades psicológicas del grupo o de algún niño en especial. Los libros pueden ser el vehículo que transporte el interés de los alumnos hacia terrenos poco o nada explorados en sus cortas edades, no solo en el sentido científico y de los conocimientos del mundo social y natural que los rodea, sino aquellos que le van preparando para vivir en una sociedad con mayores tácticas de convivencia y con posibilidades de comprender, justificar y proponer mejores formas de vida, mediante el ejercicio de competencias lingüísticas orales y escritas.

Para la selección de los materiales literarios adecuados, se recomienda hacer una revisión de los prefacios para ver cuál es la esencia del libro, y por otra parte, buscar libros que estén clasificados, para atender la edad recomendada. Si existen o no imágenes en los textos, no es determinante, de hecho se recomienda que aun si existen imágenes, primero que nada se lea el libro y se reserve el acceso a las imágenes visuales para un segundo momento, para permitir que la imaginación y las representaciones mentales del niño adquieran formas particulares, y pueda interpretar lo leído a partir de un pensamiento crítico y sus experiencias previas. Cuando los materiales no son exprofeso para el nivel preescolar, se pueden realizar algunas adecuaciones factibles a la comprensión de los niños y para que se mantenga el interés por la obra presentada. Cuando se seleccionan textos literarios, es conveniente tratar de identificar previamente la enseñanza, el valor móvil del tema y los aprendizajes que proporcionan, para poder aprovecharlos al máximo.

Queda en el tintero, investigar qué sucede con estos mismos alumnos que han participado en situaciones de aprendizaje con propósitos específicos, respecto a la forma como van evolucionando sus competencias lingüísticas y creativas, a partir de la práctica continua de este tipo de actividades de acercamiento a los textos literarios. Cuál es la necesidad predominante en cuanto a los estímulos que mayormente van desarrollando para comprender los textos, si el sentido visual o el auditivo, y cómo entrenar o aprovechar esos canales de comunicación tan abiertos que tienen algunos niños, y diseñar algunas acciones remediales para quienes reporten carencia de atención visual o auditiva.

Para favorecer la construcción de frases más complejas y la fluidez de las expresiones, se pueden promover situaciones didácticas que vistas de manera recreativa, promuevan la transformación en la estructura profunda, utilizando oraciones afirmativas y simples sean modificadas en interrogativas, declarativas y negativas, concediendo valor a los detalles y auxiliando a los niños en el uso de adjetivos de tiempo, de cantidad, de calidad; de esta manera se está enriqueciendo no solo su vocabulario, sino que las formas de expresión se van complementando y el niño aprende a dar detalles y situar los eventos en ambientes más ricos.

. Cuando se realizan ejercicios narrativos, es conveniente retroalimentar a los alumnos para favorecer la comprensión de los textos y la ideación de nuevas formas de ver la historia; conviene preguntarles sobre el contenido, sobre sus creencias y explicaciones, que propongan nuevas formas de iniciar, terminar o nombrar a las historias; que identifiquen las partes principales de las narraciones, así como los personajes, principales eventos y la temporalidad o secuencia de los hechos. De igual forma, al leer en voz alta a los niños, es conveniente propiciar que centren su atención

hacia determinados objetos, ya sea por el tema en sí o por los propósitos que se persiguen, propósito que se logra mediante la modulación de voz y la dramatización expresada corporalmente. Es conveniente formular preguntas abiertas al concluir la narración, como ¿qué les pareció? e ir encauzando las preguntas hacia ese objeto de atención previsto por el lector, como ¿de qué trata la lectura? ¿qué personajes participan? ¿cómo son los personajes principales? ¿cuál es la relación entre unos y otros personajes? ¿dónde se desarrolla la historia? ¿qué sabes tú de este tema? ¿qué aprendiste al escuchar la lectura? etc. Recordar las palabras que implican una pregunta es muy útil, tales ¿qué?, ¿quién?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿cómo?, ¿para qué?, ¿por qué?, son básicas para orientar la atención y el pensamiento del niño hacia lo escuchado, y lograr que su atención auditiva obtenga mejoras sustanciales.

De la narración de historias reales o ficticias y libros de carácter informativo o científico se pueden obtener una gran diversidad de beneficios, dependiendo de la creatividad y del conocimiento del docente y los padres de familia sobre el desarrollo de los niños: favorecer su lenguaje al actuar como modelos y permitir que actúen como narradores promueve el desarrollo de capacidades intelectuales superiores como el análisis, la reflexión, la solución de problemas, la creatividad, la imaginación y la representación mental, el lenguaje interior y el exterior, etc., además de todo lo que tiene que ver con el autoconcepto y la autoestima, las convivencia ordenada y armónica con los demás, el establecimiento de climas de aprendizaje sanos y productivos, etc. que forman parte del aspecto afectivo-emocional de las relaciones intra e interpersonales del niño con su medio ambiente.

Bibliografía.

- Aramburu, O. M. (2004). *Revista Iberoamericana de Educación De la percepción al lenguaje*. (ISSN:1681-5653) Facultad de Psicología, Universidad del País Vasco, España. <http://www.rieoei.org/deloslectores/749Aramburu258.PDF> consultado el 10 de febrero del 2011.
- Brunner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Recurso digital http://es.wikipedia.org/wiki/Jerome_Bruner consultado el 19 de marzo del 2011.
- Calderón, A. N. (2004). *Propuestas teóricas de adquisición del lenguaje*. Centro especializado de atención al lenguaje. <http://www.nataliacalderon.com/propuestasteoricasadquisiciondellenguaje-c-49.xhtml> consultado el 26 de febrero del 2011.
- Coon, D. (2004). *Psicología. Exploración y aplicaciones*. México: Edit. Thomson.
- Gómez, P. M. (1995). *El niño y sus primeros años en la escuela*. México: Biblioteca para la actualización del maestro.
- León, M. S. (2006) *Narrativas orales y lectura de imágenes en niños pre escolares. Pensamiento Psicológico*, Vol.2, N°7, Cali, Colombia: recurso digital <http://0search.proquest.com.millennium.itesm.mx/docview/750061198/12E4ACAE01D379EDFA5/18?accountid=11643> consultado el 21 de marzo del 2011.
- Montgomery, W. U. (2007). *A.W. Staats: Un Hito En La Escena Contemporánea De La Psicología* <http://Www.Conducta.Org/Articulos/Staatspsicologia.Htm> consultada el 25 de febrero del 2011.

- Moreira, M. A. *Investigações em Ensino de Ciências 7. Lenguaje y aprendizaje significativo*. <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/lenguaje.pdf> consultado el 23 de febrero del 2011.
- Nickerson, R. S., Perkins, D.N., Smith E. E. (1987). *Enseñar a pensar*. , España: Paidós.
- Puente, F. A. (2010). *Cognición y Aprendizaje. Fundamentos Psicológicos*. Madrid, España: Pirámide.
- RAE, 22º edición. *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española*.
<http://www.rae.es/rae.html>
- Reyes, P. N. (2008). *Diferencias de género en la construcción del paisaje de la conciencia en narraciones orales infantiles*. Recurso digital.
<http://0.search.proquest.com.millennium.itesm.mx/docview/748437736/12E554B4608561E5F5D/99?accountid=11643> consultado el 23 de marzo del 2011.
- SEP, (2000). *Desarrollo del niño y del adolescente. Compendio para educadores*. México: Biblioteca para la actualización del maestro.
- SEP, (2004). *Programa de Educación Preescolar 2004*. México.
- Staats, A. W. (1968/1983). *Aprendizaje, lenguaje y cognición*. México: Trillas.
- Staats, A. W. (1989a). *Paradigmatic behaviorism's theory of intelligence: A third-generation approach to cognition*. Estados Unidos: Psicothema.

Apéndice A.

Guía de observación para la situación pedagógica “Camilón, comilón”

Objetivo: Aspectos semánticos: tiempos verbales, serie de hechos y si existe o no relación con las imágenes de la historia.

Nombre del niño:

Fecha: _____ --Tiempo aproximado de la narración del niño: _____

¿Identifica al personaje principal?

¿Qué personajes secundarios menciona?

¿Usó los verbos conjugándolos adecuadamente?

¿Hay coherencia en la narración de los hechos?

¿Utiliza la imagen para apoyar su narración?

¿Describe lo que ve en las imágenes o se puede observar que está en actitud de evocación de lo escuchado para narrar?

Comentarios generales.

Apéndice B.

Guía de observación para la experimentación pedagógica “Fernando Furioso”

Objetivo: Describir el proceso de narración sin la presencia de imágenes que se relacionen la historia.

Nombre del niño:

Fecha: _____ Tiempo aproximado de la narración del niño: _____

Personajes identificados:

¿Cuáles emociones identifica y expresa a lo largo de la historia?

¿Relaciona emoción - personaje que la vivencia en la historia original?

¿Explica el motivo o de dónde surgen las emociones que menciona?

¿Describe el contexto en que se desarrolla la historia??Cómo es?

Comentarios generales:

Apéndice C

Guía de observación para la experimentación pedagógica “Cadena de acciones”

Objetivo: Descubrir y describir cómo construyen una historia con base a las imágenes presentadas, utilizando mínimo tres imágenes.

Nombre del niño:

Fecha: _____ Tiempo aproximado de la narración del niño: _____

Número de ilustraciones empleadas:

Está presente el mismo personaje en todas las imágenes?

¿Le dio nombre al personaje central? ¿Cuál?

¿Existe coherencia en la narración?

¿Las imágenes ilustran lo que narró, hay compatibilidad?

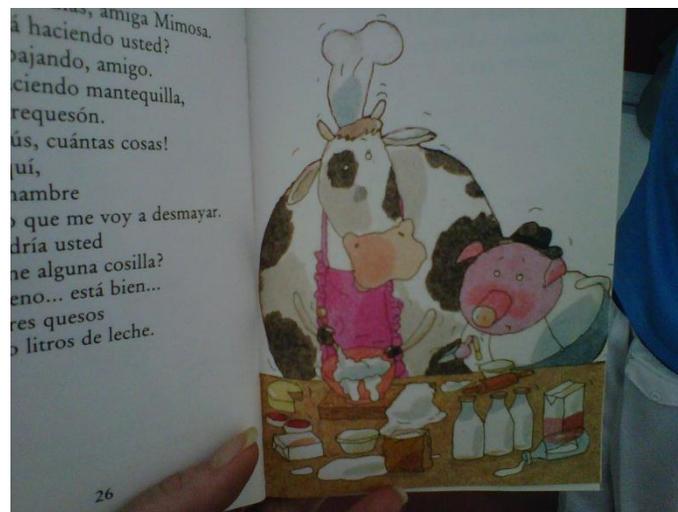
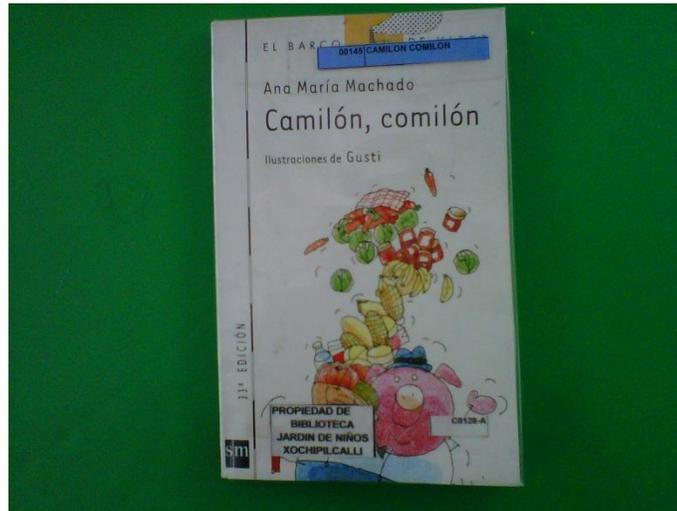
Comentarios adicionales:

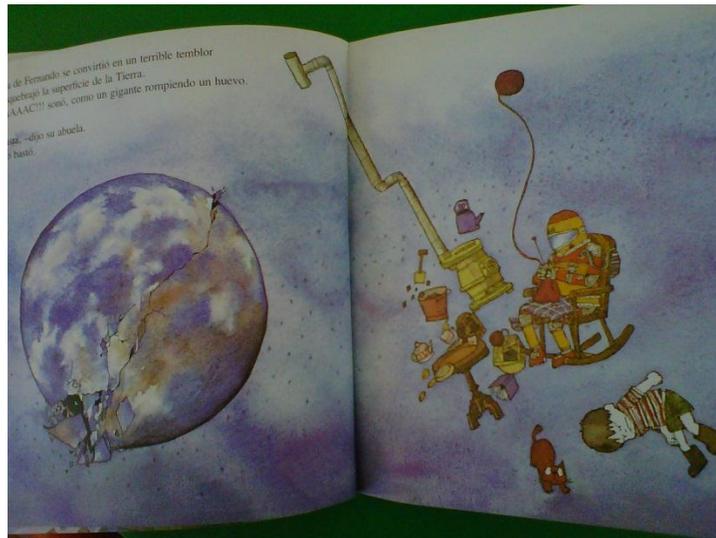
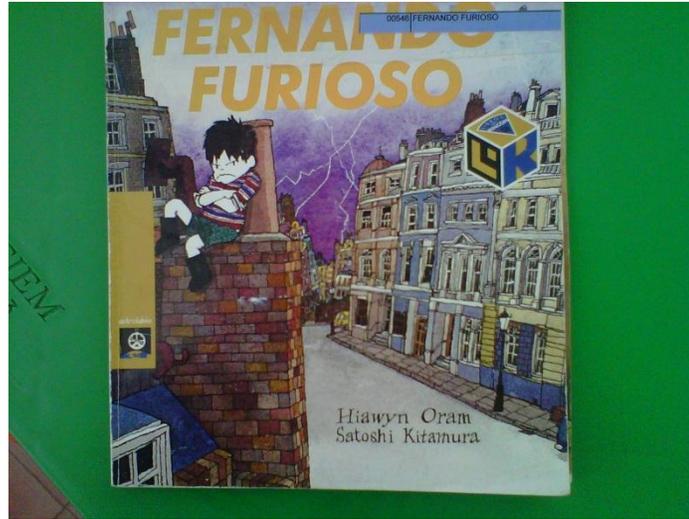
Fotografías del contexto escolar.

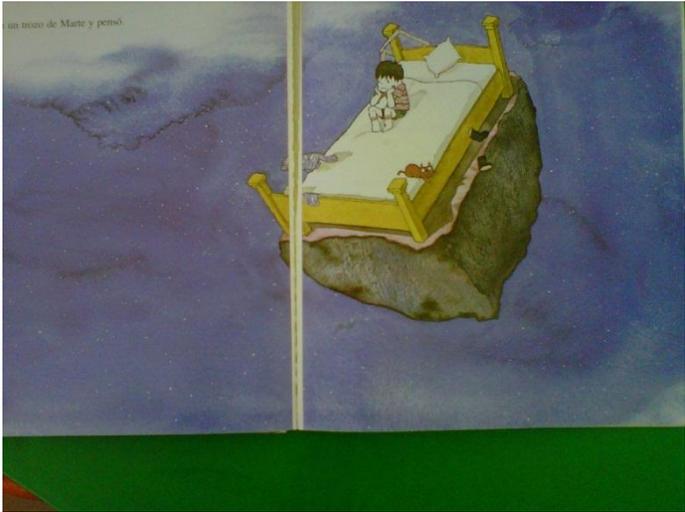
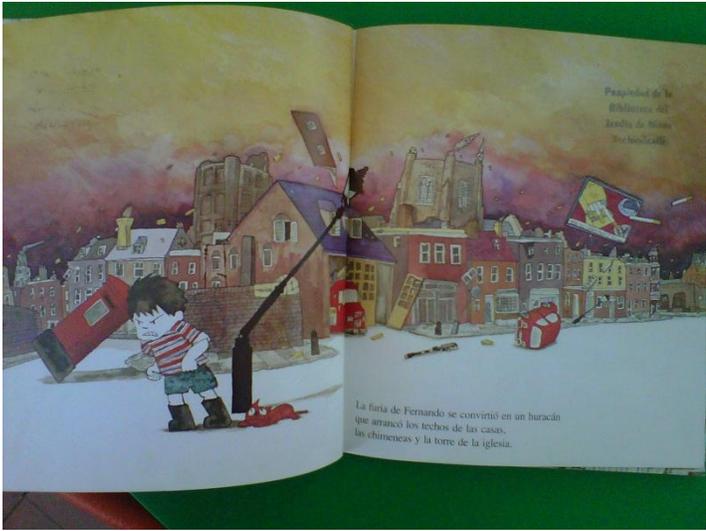




Fotografías de los textos literarios empleados en la investigación,







Tarjetas para la actividad “Cadena de acciones”.

