

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN MENCIÓN LECTURA Y ESCRITURA

Tesis de Maestría

**PENSAMIENTO NARRATIVO, UN MODO DE CONSTRUIR SIGNIFICADOS**  
(Un análisis de contenido a narraciones orales de escolares de primer grado)

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

AUTOR: GIONDELYS ANTONIO MONTILLA SANTIAGO

TUTORA: Dra. MAEN PUERTA

Mérida, mayo de 2016.

C.C.Reconocimiento

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN MENCIÓN LECTURA Y ESCRITURA

**PENSAMIENTO NARRATIVO, UN MODO DE CONSTRUIR SIGNIFICADOS**  
(Un análisis de contenido a narraciones orales de escolares de primer grado)

TESISTA: GIONDELYS ANTONIO MONTILLA SANTIAGO  
TUTORA: Dra. MAEN PUERTA

**RESUMEN**

El presente estudio se enmarcó en el paradigma cualitativo con un diseño de análisis de contenido de tipo descriptivo de narraciones orales producidas por niños de primer grado de primaria. Este documento presenta características del pensamiento narrativo de escolares a partir del enfoque histórico cultural de Vygotsky y la propuesta de pensamiento narrativo de Bruner, enmarcados en la Psicología Cultural. Se trabajó con veintiún niños entre los seis y siete años de edad en una institución pública de la ciudad de Barinas. A los escolares que participaron en este estudio se les aplicó una prueba para inducirlos a crear historias. El análisis de los resultados evidenció que el pensamiento narrativo de los niños se caracteriza por la ubicación de sus narraciones en los cinco estadios de la narrativa (agrupamiento enumerativo, secuencias, narraciones primitivas, cadena narrativa y narraciones verdaderas), identificación de la estructura narrativa: inicio, desarrollo y sentido final; la identificación de los elementos constituyentes del cuento (personajes principales y secundarios, ambiente y conflicto) así como establecimiento de relaciones entre sus experiencias familiares y sociales que se reflejaron en los temas de sus narraciones.

**Palabras claves:** pensamiento narrativo, construcción de significados, estructura narrativa.

## Dedicatoria

A Sherezade, la más grande contadora de historias.  
Al abuelo Jorge y al tío Manuel, cuyas historias poblaron mi infancia.

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

C.C.Reconocimiento

## ÍNDICE GENERAL

	Pág.
<b>INTRODUCCION</b>	06
<b>CAPÍTULO I. EL PROBLEMA</b>	09
I.1.- Planteamiento del problema	09
I.2.- Justificación	12
I.3.- Objetivos de la investigación	15
I.3.1.- General	15
I.3.2.- Específicos	15
<b>CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO</b>	16
II.1.- Antecedentes de la investigación	16
II.2.- Bases teóricas	20
II.2.1.- Fundamentos de la Psicología Cultural.-	20
II.2.1.1.- La construcción de significados.	25
II.2.1.2.- Narración y significado.-	29
II.2.2.- Pensamiento narrativo	36
II.2.2.1.- Pensamiento narrativo según Bruner	39
II.2.2.2.- La narración y la estructura del relato	40
<b>CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO</b>	44
III.1.- Introducción	44
III.2.- Enfoque y tipo de investigación	45
III.3.- Diseño de la investigación	46
III.4.- Procedimiento para la interpretación de los contenidos	51
III.5.- Categorías y subcategorías de análisis	52
III.6.- Instrumentos para el análisis de contenido	53
III.7.- El escenario y los participantes	53
III.8.- Fases de la investigación	56
<b>CAPÍTULO IV. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS</b>	57
IV.1.- Introducción	57

IV.2.- Selección de los trabajos	58
IV.3.- Análisis de la narración oral de los escolares	58
IV.4.- Análisis de los resultados obtenidos	59
IV.4.1.- La identificación del estadio narrativo más representativo de las narraciones elaboradas por los escolares	59
IV.4.2.- Análisis de la estructura narrativa presente en las narraciones elaboradas por los escolares	67
IV.4.3.- Descripción de los elementos del cuento presentes en las narraciones de los escolares.	71
IV.4.3.1.- Análisis de los tipos de personajes presentes en las narraciones de los escolares	72
IV.4.3.2.- El conflicto en las narraciones de los escolares	75
IV.4.3.3.- El ambiente en las narraciones de los escolares	77
<b>CONCLUSIONES</b>	80
<b>RECOMENDACIONES</b>	83
<b>REFERENCIAS</b>	87
<b>ANEXOS</b>	96
Anexos 1.- Tablas	96
Anexo 2.- Historias	101

## INTRODUCCIÓN

Las historias constituyen un vehículo interesante para transmitir la cultura, al narrarles cuentos a los niños le estamos haciendo partícipes de los valores, creencias e ideas de nuestra cultura, que es nuestra manera de concebir y ver el mundo, de nuestra forma de construir significados. La cultura se rehace a la vez que se transmite con cada historia contada y compartida.

Los relatos nos ayudan a comprender el mundo y a comunicar nuestra experiencia, y por ende, a nosotros mismos. He aquí, entonces, la importancia que tiene de conocer y analizar las formas de adquisición y desarrollo del pensamiento narrativo y la expresión de éste por medio de narraciones orales o escritas. La capacidad de pensar de un modo narrativo influye en la manera en que los seres humanos perciben, comprenden y organizan las experiencias. Los relatos de rutinas, de vivencias personales o colectivas, manifiestan habilidades de comprensión de los niños y la organización de las representaciones mentales que han formado sobre los eventos en que participan (Trabasso y Stein, 1997).

En este sentido, las narraciones vistas como herramientas culturales facilitan el aprendizaje, al brindarle al escolar la posibilidad de organizar y comunicar sus experiencias, de manera efectiva y coherente, pues el niño debe adquirir y coordinar varios tipos de conocimientos sobre las acciones, eventos o hechos sobre la estructura narrativa y los recursos lingüísticos para producir un relato coherente.

La comprensión y producción de relatos están relacionados a dos factores, por un lado al espacio conversacional de los adultos, en los que comparten experiencias, sucesos o eventos que ya ocurrieron, o están ocurriendo y posiblemente ocurrirán; y en segundo lugar, a la frecuencia en que se da la lectura y la narración de cuentos, y al intercambio que debería ocurrir antes, en el transcurso y después de estas actividades. De esta manera, el pensamiento narrativo se desarrolla al tener un constante o cotidiano encuentro con la estructura de la narración.

Según Bruner (1991), la narración es la forma de expresión que los niños comprenden fácilmente y con mayor rapidez, debido a que simplifica la comprensión de la realidad, permitiendo que lo excepcional sea comprensible. Y, aunque la narración es la puerta de entrada a mundos posibles e imaginarios, los procesos cognitivos y los aprendizajes necesarios que permiten la elaboración de historias, son de tal complejidad que requieren un tratamiento pedagógico especial a lo largo de la vida escolar del niño, sobre todo en los primeros grados que es donde se adquieren las bases de los aprendizajes posteriores.

Por estas razones, esta investigación se propone conocer el pensamiento narrativo de los escolares de primer grado de educación primaria desde los postulados de la Psicología Cultural de Liev Vygotsky y Jerome Bruner. Para el logro de este objetivo se ha realizado, bajo una orientación cualitativa, un análisis de contenido de las narraciones orales producidas por los participantes del estudio.

Esta investigación se ha estructurado de la siguiente forma:

Capítulo I, plantea el problema estudiado, la justificación y los objetivos que guían la investigación.

Capítulo II, contiene investigaciones relacionadas con el tema, clarifica el marco teórico, en el que se revisa la literatura relacionada con el campo de investigación: pensamiento narrativo, construcción de significados, estructura y elementos de las narraciones.

Capítulo III, precisa la metodología empleada en el desarrollo de la investigación, señalando el enfoque, diseño y procedimiento empleado para el análisis de los contenidos seleccionados.

En el capítulo IV se presentan los resultados obtenidos y su discusión en el marco de las categorías teóricas consideradas en el diseño de este trabajo.

Finalmente, se desarrollan las conclusiones producto de la investigación realizada, orientadas y determinadas por los objetivos de estudio, además de la recomendaciones sobre el uso del cuento en el ámbito escolar.



## CAPÍTULO I

### I.1.- Planteamiento del problema.

En la escuela actual, tan permeada por los avances de las nuevas tecnologías y de la fuerte influencia de los medios de comunicación, la atención hacia aspectos relacionados con la tradición oral, las costumbres, las formas de vida comunitarias, la oralidad, es cada vez más arrinconada, por no decir, exiliada; se impone así, un silencio en las voces de los escolares como fórmula para mantener la disciplina y asegurar la tranquila transmisión de contenidos y fiel cumplimiento de objetivos pedagógicos. Tenemos una educación saturada de información ajena a las necesidades, expectativas y experiencias de los educandos.

A la par de esta situación, se impone en las aulas un solo modo de pensamiento, el lógico-argumentativo, como única vía válida en la construcción y adquisición de conocimientos, dejando de lado otras formas o modos de pensamiento que tomen en cuenta la realidad mental, el entorno cultural y los significados que los niños han construido en su desarrollo e interacción como miembros de una comunidad.

Como consecuencia de esta situación, el niño sólo aprende dos cosas: una, cómo guardar silencio, y la segunda, a sólo repetir lo que ha recibido como enseñanza por parte de sus maestros. Tenemos, pues, una educación silenciadora, limitadora y castradora del desarrollo del

pensamiento y del lenguaje, sea oral o escrito. Y esto se refleja en situaciones, por ejemplo, donde los niños presentan apuros para expresar un relato oral acerca de un hecho real o imaginario, sus dificultades para relacionar causa-efecto en los propios relatos o las dificultades para secuenciar los hechos que pueden implicar un manejo inadecuado de las relaciones temporales y causales propias de la organización del contenido narrativo (Bassols y Torrent, 1997). Estudios anteriores han demostrado que los estudiantes carentes de competencias narrativas o bajos niveles de desarrollo narrativo pueden presentar riesgos en sus desempeños académicos, específicamente en el área de la comprensión de la lectura y en la producción de escritura, así como en la expresión oral de sus ideas (Paul, Lazlo, & McFarland, 1992; Paul, Hernández, Taylor, & Johnson, 1996).

En este contexto, la elaboración de relatos orales adquiere gran importancia, ya que los escolares al realizarlos despliegan estrategias y experiencias relacionadas con la narración, lo que nos permite poder analizar aspectos ligados con el hecho narrativo: con la psicología, como el pensamiento narrativo (Bruner, 2004; Smorti, 2001); con el desarrollo del lenguaje (Halliday, 1975, 1982; Vygotski, 1991, 2001); y con la elaboración de relatos orales (Tough, 1987, 1989).

De acuerdo con lo anterior, el pensamiento narrativo hace referencia a cómo el individuo construye el significado a partir de la cultura y del relato, teniendo en cuenta que éste tiene una estructura narrativa que se evidencia en un orden secuencial de eventos; inicio, problema y final. El pensamiento narrativo es una modalidad de funcionamiento cognitivo, una manera de

pensamiento que ofrece la posibilidad de organizar la experiencia y de construir la realidad, (Bruner, 1991).

Es por esto que, la importancia de los relatos orales nos despierta la necesidad de una adecuada alfabetización oral en contextos formales educativos que permita a los escolares su lectura y comprensión.

En el presente trabajo pretendemos aportar a la tradición pedagógica y metodológica de la escuela actual, que ignora formas de pensamiento distintas a la lógico-argumentativa, la importancia del desarrollo del pensamiento narrativo y su representación simbólica en su vertiente de narrativa oral, especialmente en el nivel educativo de educación primaria.

Por estas razones, y como docente interesado sobre la influencia del lenguaje como herramienta cultural en la construcción de significados, así como en la importancia de la comunicación oral como cimiento de una comunidad de aprendizaje dentro del aula escolar, me lleva a plantearme las siguientes preguntas: ¿cómo se manifiesta el pensamiento narrativo en los niños de primer grado?, ¿en qué estadio narrativo se ubican las historias elaboradas por los niños?, ¿de qué manera los niños distribuyen los sucesos dentro del relato que elaboran?, ¿qué elementos del cuento están presentes en sus narraciones?

## **I.2.- Justificación**

Este trabajo de investigación surge por una inquietud que gira en torno a la poca existencia de investigaciones en nuestro país sobre la importancia del pensamiento narrativo desde una perspectiva histórica cultural, en el ámbito educativo, como un modo de pensamiento que puede ser un pilar fundamental en la formación de lectores y escritores autónomos.

En este sentido, consideramos que la narrativa es una estrategia que permite acceder a elaboraciones complejas y formales del pensamiento, porque a través de ella se representan las creencias y experiencias humanas, y se exteriorizan imaginarios e interpretaciones sobre el mundo (Bruner, 2004). Así mismo, se reconoce, como afirma Jurado (2006) que el pensamiento narrativo permite asumir la realidad como un mundo posible y no como certidumbre, porque la narrativa empuja al pensamiento hacia una lógica desencadenante del sentido y promueve la necesidad de comunicar la experiencia con intencionalidad.

La intencionalidad compartida en la narrativa es lo que proporciona oportunidades de aprendizaje para ayudar a los niños a aprender acerca de las intenciones de los demás (Tomasello, 2007). Los niños comunican de forma narrativa su experiencia para organizarla y compartir sus conocimientos con otros, es así como el lenguaje narrativo del pensamiento juega un importante papel en la integración del afecto, la cognición y la acción (Engel, 1995). Por estas razones, la narrativa se constituye en una de las experiencias fundamentales en el ser humano que permite

tanto la interacción como el dar sentido a la experiencia, en donde se negocian significados y se comparten conocimientos (Owens, 2003). El pensamiento narrativo es una de las plataformas del desarrollo comunicativo tanto oral como escrito (Senechal, Thomas, y Monker, 1995).

Para facilitar la formación y consolidación de experiencias narrativas en niños escolares se sugiere la lectura de cuentos, porque desarrolla el vocabulario, la estructura lingüística, el uso del lenguaje en contexto, la comprensión y la expresión (Senechal, Thomas y Monker 1995 y Wasik y Bond, 2001). La lectura y la narración oral de cuentos pueden ser eficaces para mejorar la narrativa, en donde se destaca la interacción entre el niño y el adulto como una estrategia compartida. El desarrollo narrativo que se presenta a través de la lectura de cuentos mejora las destrezas para expresarse tanto de forma oral como escrita, además fortalece las relaciones que se dan entre el que cuenta la historia y el que la escucha.

En el desarrollo infantil, la psicología, la lingüística, la pedagogía, entre otras disciplinas han mostrado que la narrativa es una herramienta fundamental a nivel cognitivo para organizar la experiencia. Por medio de la narrativa se llega al auto-conocimiento y al conocimiento del mundo social, la narrativa permite organizar el pensamiento y la experiencia (Fireman, McVay y Flanagan, 2003). El discurso narrativo es una forma de expresar la identidad individual y la propia experiencia. Lo que nos lleva a creer que puede facilitar en los primeros años de la vida escolar los procesos de aprendizaje de la lectura, la escritura, la oralidad y las relaciones sociales.

En el ámbito educativo, el modo de pensamiento narrativo permite la construcción de la identidad a través del compartir de experiencias, vivencias y aprendizajes individuales y colectivos. La narrativa está presente constantemente en el aula al formar parte del discurso de maestros y estudiantes. El pensamiento narrativo garantiza algunas condiciones para que los estudiantes participen efectivamente en prácticas sociales y culturales del aula de clase (Owens, 2003). Esto implica la elaboración de discursos narrativos de acuerdo a diferentes situaciones comunicativas que se generan entre el docente y los escolares, así como entre los mismos estudiantes. Además, como afirma Bruner (1991), con la narrativa la escuela activa procesos de creación y enriquecimiento de la cultura.

El desarrollo del pensamiento narrativo en los niños escolares debería ser una prioridad de la pedagogía actual porque a través de este modo de pensamiento los escolares construyen significados, además de garantizar el desarrollo comunicativo y lingüístico (Jurado, 1996). El pensamiento narrativo influye en el desarrollo del lenguaje, en la interacción social y en el aprendizaje de niños escolares. La narrativa es la base para la alfabetización inicial (Cleave, Girolametto, Johnson, Bumgardner, Cohen, 2008).

Los niños que poco han desarrollado el pensamiento narrativo con frecuencia tienen dificultades en la comunicación y la conducta, que interfieren con su capacidad de participar en los tipos de intercambio en la conversación e interacción social. Por eso es importante implementar estrategias pedagógicas encaminadas a favorecer la construcción de significados a partir de este modo de pensamiento. Se asume que si se favorecen oportunidades para la

producción y la expresión de narrativas en los escolares tempranamente, es más fácil orientar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, especialmente en los procesos de lectura y escritura, porque se apunta a sus necesidades particulares dentro del aula de clase (Jurado, 2006). De esta forma, como propone Owens (2003), se pueden utilizar estrategias para expandir lo que los niños dicen, maximizar la comunicación y facilitar los turnos conversacionales, y se contribuye en la formación de la narrativa tanto oral como escrita.

### **I.3.- Objetivos de la investigación**

#### **I.3.1.- General**

Analizar el pensamiento narrativo de los escolares de primer grado de educación primaria

#### **I.3.2.- Específicos**

1° Identificar el estadio narrativo más representativo de las historias elaboradas por los escolares de primer grado de educación primaria.

2° Analizar la estructura narrativa de los relatos elaborados por los escolares

3° Describir los elementos del cuento presentes en sus narraciones.

## CAPÍTULO II

### MARCO TEÓRICO

#### II.1.- Antecedentes de la investigación

A continuación, se presenta la síntesis de algunas investigaciones que se tomaron en cuenta como antecedentes sobre el tema de nuestro trabajo.

**Rojas (2000)** realizó una investigación sobre la formación del pensamiento narrativo y sus implicaciones pedagógicas. El objetivo fue caracterizar el desarrollo del pensamiento narrativo, resaltando su importancia en la vida diaria y en la evolución del ser humano, abriendo nuevos espacios en el aula de clase y haciendo énfasis en la relevancia del juego dentro de los mismos y en su incidencia dentro del desarrollo del pensamiento narrativo. Los resultados arrojados permiten afirmar que los cuentos y el relato son instrumentos de aprendizaje e interiorización, mediante los cuales se llega al conocimiento real y al desarrollo de sus potencialidades logrando el éxito en la edad escolar.

**Bayona (2006)** en su investigación *“El lobo y las gallinas: hacia un análisis descriptivo de las narrativas”* realizó un análisis de tipo descriptivo-comparativo de los niveles de la estructura de la narrativa elaboradas por un grupo de niños y niñas de preescolar. Esta investigación fue realizada en Bogotá, Colombia, con un grupo de ciento cinco (105) infantes con edades entre los cinco (05) y seis (06) años, quienes cursaban transición en dos instituciones educativas



distritales; cincuenta y tres (53) de los estudiantes participaban de prácticas pedagógicas tradicionales y cincuenta y dos (52) de prácticas innovadoras. Los resultados muestran que la narrativa no es una práctica privilegiada. Los niños que están inmersos en prácticas innovadoras cuentan con mejores desempeños en la elaboración de narrativas en comparación con los niños que participan de las prácticas tradicionales.

**Lofranco, Peña y Bedore (2006)** realizaron un estudio descriptivo sobre las habilidades para elaborar narrativas en ocho (08) niños con edades de seis (06) y siete (07) años. Estos niños fueron expuestos primero a la lengua inglesa y luego, a la lengua filipina en sus hogares. Las muestras se analizaron de acuerdo a la complejidad narrativa, la extensión de las oraciones empleadas, el tipo de oraciones usadas, la gramaticalidad y la productividad. Los resultados evidenciaron que la complejidad de las narrativas elaboradas por estos niños es similar a la complejidad de las narrativas elaboradas por los niños monolingües de la lengua inglesa.

**Pérez y Tabares (2009)** en su investigación *“La creación narrativa en torno a la imagen en el libro infantil”*, tenían como objetivo determinar qué factores influyen en la creación narrativa a partir de la implementación de una secuencia didáctica. Los resultados demostraron que las interacciones entre los niños tanto en el momento de explorar un cuento como en el juego libre con personajes, permiten que ellos den ideas para crear una narración. De la misma manera, las imágenes se constituyeron en aspectos importantes y necesarios para la creación de cuentos.

**Jaimes y Baquero (2009)** realizaron una investigación sobre la importancia del cuento infantil para desarrollar el interés lector en los niños de preescolar. Este estudio tuvo como

objetivo principal realizar una revisión teórica y conceptual acerca de la narración y de la lectura del cuento infantil, y de esta forma valorar los factores que contribuyen al desarrollo del interés lector de los niños en edad preescolar. Se tuvo en cuenta la relación existente entre educador-cuento infantil y niño-cuento infantil, para así lograr la identificación de las características de los cuentos infantiles más aceptados y de esta manera proponer las condiciones apropiadas para la utilización del cuento infantil como estrategia para desarrollar el interés lector en los niños. Las conclusiones a las que llegaron fueron que, en primer lugar, los niños a la hora de entrar en contacto directo con el texto, tienen preferencia por los cuentos populares o conocidos, de tamaños grandes y dibujos coloridos; en segundo lugar, es importante resaltar que la forma de narrarlos y describirlos también son un factor predominante en la motivación del niño, y por último, se evidenció que los niños lograron identificarse con los personajes que tienen una similitud con ellos mismos.

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

**Bustos y Marengo (2011)** realizaron un estudio de tipo descriptivo, de diseño mixto con elementos cualitativos y cuantitativos, para la caracterización del pensamiento narrativo de niños y niñas preescolares a partir del enfoque histórico cultural de Vigotsky, la teoría de la actividad de Talizaina y la propuesta de pensamiento narrativo de Bruner. Se trabajó con cincuenta (50) niños y niñas entre los cinco (05) y los seis (06) años de edad, del grado de transición en dos (02) instituciones regulares colombianas. A los niños y niñas que participaron en este estudio se les aplicó un programa de intervención cuyo eje principal era la actividad del cuento. El análisis de los resultados evidenció que el pensamiento narrativo de los niños se caracteriza por la identificación de los elementos constituyentes de la narrativa: inicio, desarrollo y sentido final; el uso de expresiones lingüísticas variadas en donde predominan verbos y estados emocionales, así como el establecimiento de relaciones entre con sus experiencias familiares y sociales.

En todos los antecedentes revisados encontramos estudios relacionados con el pensamiento narrativo y la presencia de esquemas narrativos en niños y niñas de diferentes edades y culturas; y todas coinciden en que el uso del lenguaje, como construcción cultural, es fundamental para el desarrollo del pensamiento narrativo, porque los niños expresan ideas, necesidades, sentimientos y emociones dentro de un contexto social y cultural, lo que les permite darse cuenta que existen otros sujetos con intereses comunes y particulares, con los se negocian significados para llegar a acuerdos.

Todos estos trabajos nos plantean un amplio marco conceptual y procedimental para llevar a cabo nuestro estudio sobre el pensamiento narrativo en escolares y su importancia en el desarrollo de los procesos psicológicos superiores y en la construcción de significados, o a la inversa, como manifestación de ese desarrollo cognitivo; además que todos tienen como común denominador, el uso del cuento, literario o popular, como una “herramienta” atractiva, interesante, divertida y cercana, para el logro de sus objetivos.

## **II. 2.- Bases Teóricas**

### **II.2.1.- Fundamentos de la Psicología Cultural.-**

En este apartado haremos una descripción somera de las bases o fundamentos de la Psicología Cultural a partir de los aportes realizados por dos psicólogos, el ruso Liev Vygotski, y el americano Jerome Bruner. La Psicología Cultural es el estudio de la manera en que las prácticas sociales y las tradiciones culturales influyen en el desarrollo de la mente humana; es por eso que para entender la formación y las características psicológicas de las personas tenemos que recurrir al estudio de los contextos en los que participan; por tanto para entender la cultura tenemos que recurrir a los sentidos y significados que los hombres y mujeres construyen. La actividad mental del hombre se desarrolla en la permanente interacción con otros a través de los códigos culturales construidos a través del tiempo por una cultura determinada, (Bruner 1997).

La Psicología Cultural tiene dos vertientes: una proveniente de la psicología rusa, representada principalmente por Vygotski; y otra de la antropología y de las teorías culturales norteamericanas siendo Jerome Bruner uno de sus principales exponentes. Es interés de este trabajo presentar los aportes que realizaron ambos autores.

Partiendo con el máximo exponente de la vertiente rusa, Vygotski (1996) sostiene que la conciencia humana no es simplemente un fenómeno cognitivo o intelectual, sino que también es fruto de la afectividad y las emociones, por lo tanto de los impulsos, deseos o motivos que dirigen la conducta humana. En esta línea, Vygotski (1996), afirma que:

En el desarrollo cultural del niño, cualquier función aparece dos veces o en dos planos distintos. Primero aparece en el plano social, para hacerlo luego, en el plano psicológico. En principio, aparece entre las personas y como una categoría interpsicológica, para luego aparecer en el niño como una categoría intrapsicológica. (...) Las relaciones sociales o relaciones entre las personas subyacen genéticamente a todas las funciones superiores y a sus relaciones. (p.94)

Vemos entonces, que los procesos de interiorización consisten en el paso de los elementos sociales a un escenario psicológico, siendo esta la base de su ley genética del desarrollo cultural. Reafirmando lo anterior, la idea de interiorización hace referencia a un proceso por el cual lo social es importado al dominio intrapsicológico del individuo, teniendo en cuenta que en este proceso, los “otros” sociales pueden ser personas, instituciones o mecanismos de mediación culturalmente construidos (Vygotski 1996, 2001).

El propio Vygotski (1996), define el proceso de interiorización en los siguientes términos:

La transformación de un proceso interpersonal en un proceso intrapersonal es el resultado de una prolongada serie de sucesos evolutivos. El proceso aun siendo transformado, continúa existiendo y cambia como una forma externa de actividad durante cierto tiempo antes de interiorizarse definitivamente. (p.57)

Por su parte, Wertsch (1995) concreta esta noción en cuatro ideas claves:

- a) La internalización no es un proceso de copia de la realidad externa en un plano interior ya existente; constituye un proceso en cuyo seno se desarrolla un plano interno de la conciencia.
- b) La realidad externa es de naturaleza social.

- c) El mecanismo específico de funcionamiento es el dominio de las formas semióticas externa.
- d) El plano interno de la conciencia, debido a sus orígenes, es de naturaleza “cuasi social”.

A partir de los trabajos de Wertsch (1995), dos serían los aspectos que definen y caracterizan la concepción de Vygotski sobre el proceso de interiorización:

- a) Primer aspecto: La conciencia individual tiene sus orígenes en las interacciones sociales en las que los seres humanos se encuentran inmersos y participan a lo largo de su desarrollo, entendidas éstas en un sentido amplio, como interacciones micro sociales cara a cara e interacciones macro sociales.
- b) Segundo aspecto: el papel que juegan los llamados instrumentos semióticos en la mediación de los procesos sociales e individuales; el vínculo entre unos y otros vendrá dado por el análisis semiótico de los mismos.

Los instrumentos semióticos los aprendemos a usar interactuando con otros individuos de nuestra cultura y es de esta manera como nos apropiamos de ellos al hacernos más expertos en su uso, hasta alcanzar la autonomía en su utilización. De esta manera, el niño alcanza autonomía e independencia en su funcionamiento cognitivo porque se apropia de las habilidades que antes pertenecían a otros.

Cuando los signos, de origen social y cultural, son interiorizados, los procesos cognitivos, psicológicos, inician una nueva fase de desarrollo, de modo que los procesos cognitivos elementales se transforman gracias a la mediación de los nuevos instrumentos, dando origen a los

procesos cognitivos superiores. Es por lo que el motor de la interiorización se sitúa en el marco de las relaciones sociales que el sujeto mantiene en su propio entorno, (Vygotski, 1996).

Uno de los aportes más importantes de Vygotski al estudio de la relación mente-cultura, es la del carácter mediado de los procesos psicológicos. Porque el autor plantea que las herramientas psicológicas base de los diferentes sistemas de signos que la cultura ofrece al individuo, y de todos ellos, el lenguaje se convierte, a lo largo del desarrollo humano, en mediador fundamental de la acción psicológica. Vygotski (2001), lo resume del siguiente modo: “El pensamiento y el habla resultan ser la clave para comprender la naturaleza de la conciencia humana (...) La palabra es expresión directa de la naturaleza histórica de la conciencia humana” (p. 229).

De esta manera, el lenguaje adquiere una importancia primordial como la herramienta intelectual necesaria para que se produzcan los procesos de intercambio semiótico; el cual cumple dos funciones importantes: una de carácter social, reguladora de los intercambios que la persona mantiene con el mundo exterior, que denominamos comunicativa; y otra, basada en el lenguaje interno, que regula y guía de la acción individual, que constituye la base del pensamiento.

En definitiva, el enfoque histórico-cultural de la escuela rusa concibe el desarrollo humano como una construcción social, histórica y cultural, que se realiza a través del andamiaje, el apoyo y la ayuda de los agentes sociales que enseñan el uso de los instrumentos culturales a través de la realización de actividades compartidas; y que, lejos de construirse de dentro hacia fuera, de un modo privado, aislado y solitario, nuestras ideas, creencias, pensamientos y razones se construyen a través de la participación en actividades públicas y sociales significativas, como la escuela, por ejemplo. Y son, precisamente, estas actividades entre seres humanos las responsables

de nuestro aprendizaje, pues los adultos que dominan los instrumentos culturales, como hablar, leer y escribir, ayudan a los menos competentes a ello.

Por su parte, Bruner (1997), se centra en la idea de que los seres humanos se diferencian porque viven en un ambiente transformado por los instrumentos acumulados históricamente a través de generaciones anteriores, es decir, por la cultura.

De acuerdo con lo anterior, el propósito de la psicología debería ser el descubrir y describir formalmente los significados que los seres humanos crean a partir de sus encuentros con el mundo, para luego proponer hipótesis acerca de los procesos de construcción de esos significados, Bruner (1991). Para este autor, la psicología cultural se centra en el lenguaje, específicamente en las narrativas presentes en las comunidades.

Es así como la apropiación de la cultura se logra cuando, a partir de procesos sociales, el individuo realiza intercambios significativos de experiencias. Dicho de otra manera, son los procesos de mediación semiótica, caracterizados por basarse en acciones mediante las cuales las personas se comunican con otras personas de la comunidad, con los que construyen significados, permitiendo al individuo participar de la cultura como ser social. Así, lenguaje y pensamiento se convierten en procesos imprescindibles para la formación del “yo social” y el “yo individual”, ya que a través de los lenguajes nos apropiamos de los avances y modos de hacer que históricamente se han creado en una cultura determinada.

Al respecto, Bruner (2004) comenta, aludiendo a Vygotski, lo siguiente:



El lenguaje es una manera de ordenar nuestros propios pensamientos sobre las cosas. El pensamiento es un modo de ordenar la percepción y la acción. Para todos estos elementos, cada uno a su manera, también representan las herramientas y los mecanismos existentes en la cultura para usar en la ejecución de la acción. (p.82)

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, es la sociedad o el contexto sociocultural el que proporciona conceptos e ideas que permiten el desarrollo y de esta manera, ascender a niveles cada vez más complejos de pensamiento que modifican a su vez a los inferiores.

En síntesis, es el lenguaje y los procesos de intercambio semiótico los protagonistas destacados del desarrollo de las personas, constituyendo así, la base del pensamiento y la comprensión del mundo.

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

#### **II.2.1.1.- La construcción de significados.**

Bruner (1991, 1995, 1996, 2004) concibe la mente humana como la creadora de los significados en estrecha relación con el medio circundante, las personas crean y negocian los significados dentro de la comunidad. Aprendemos a comunicarnos en función del contexto en que interactuamos y a la par vamos desarrollando una conciencia de lo canónico, es decir, lo que es aceptable y normativo. Es en ese contexto de nuestra interacción en que construimos los significados que compartimos con los demás miembros de esa comunidad, siendo la narración la forma más idónea y versátil para organizar y comunicar nuestras experiencias producto de los significados que construimos.

Al respecto, Bruner (1984), basándose nuevamente en Vygotski, nos dice:

El lenguaje es una manera de ordenar nuestros propios pensamientos sobre las cosas. El pensamiento es un modo de organizar la percepción y la acción. Pero todos estos elementos, cada uno a su manera, también representan las herramientas y mecanismos existentes en la cultura para usar en la ejecución de la acción. (p.82)

El lenguaje tiene dos funciones complementarias: una social y otra representacional. En un principio, los signos surgen de la comunicación y luego son interiorizados. Es en las palabras donde podemos observar esa doble función.

Retomando los postulados de la psicología histórico-cultural, la cual propugna la dimensión social del desarrollo humano, y, dentro de ella, Bruner (1991) subraya la necesidad de plantear como objeto de estudio de la psicología, la importancia del significado y los procesos mediante los cuales el individuo crea e interpreta significados en diferentes contextos. Esta perspectiva aporta importantes consideraciones sobre los procesos de intercambio semiótico que se producen en los entornos formales de alfabetización, como la escuela, o los no formales, como pueden ser los medios de comunicación.

Bruner (1996) defiende la idea de que los individuos conocen el mundo, la realidad, el entorno a partir de las interpretaciones que de ello hacemos. El significado pasa así a convertirse en protagonista de la acción humana y, a través de la experiencia en las relaciones con otros sujetos, se elabora conjuntamente en el marco de la cultura de la comunidad. De igual manera, asegura que la construcción e interpretación de significados están relacionados con dos modelos de pensamiento: el argumentativo y el narrativo; que son reflejo de dos modalidades de

funcionamiento cognitivo, dos modos de ordenar las experiencias y, en definitiva, dos modos de construir la realidad.

Por esta razón, hemos tomado como referencia la obra de Bruner para analizar la importancia que tienen en el desarrollo humano la construcción del significado, el pensamiento narrativo y la narración como una forma de interpretar y conocer la realidad. En palabras de Bruner (1991), los actos de significado se encuentran, en el corazón mismo de la psicología cultural, aquellas prácticas colectivas que dotan de unidad, sentido y propósito a la realidad. Esta es la función que Bruner (1991), reconoce en los relatos, mitos, cuentos, leyendas que tiene toda empresa cultural: “La función de la historia es encontrar un estado intencional que mitigue o al menos haga comprensible la desviación respecto al patrón cultural canónico” (p. 61).

En pocas palabras podemos afirmar que, la unidad de análisis en la psicología cultural es la vivencia, sentido, significado, experiencia -el modo cómo la persona percibe, interpreta, valora, juzga, aquello que acontece y que le rodea-. Siendo la experiencia humana aquello que subyace a la conducta, acción o actividad. Cuando construimos significados, los situamos de acuerdo a convenciones culturales, el canon, expectativas y normas sociales, y esto constituye el fundamento de la cultura.

Es por lo que Bruner (1984, 1991, 1996) concibe la mente humana como creadora de significados y no únicamente como entidad que procesa información, y en esto se aleja de los planteamientos de la psicología artificial. Esta es la razón por la que lo lleva a desarrollar una aproximación teórica que permitiera comprender y explicar y cómo las personas construyen significados en contextos culturales y, yendo un poco más lejos, cómo esta construcción de

significados está íntimamente imbricada con nuestra propia naturaleza, con nuestros propios “yo–es” (Bruner, 1991).

En este intento de explicar la construcción de significados, Bruner plantea, tres formas de contextualización que hacen posible esta construcción de significados; estas formas las denomina marcos, en los que situamos nuestras acciones y que suponen tres modos paralelos de situar acontecimientos con objeto de poder acceder a su comprensión: lo intersubjetivo, lo instrumental y lo normativo.

El marco intersubjetivo se centra en la idea de que los seres humanos ubicamos los acontecimientos, las interacciones, las expresiones, en un espacio simbólico compartido. Es así como el proceso de construcción de significados depende en gran medida del desarrollo de definiciones acerca de lo que es compatible con otros. Esta construcción va a depender de la existencia de una teoría de la mente del otro, que permita abordar lo que piensan o sienten otros sujetos con los que se interactúan (Bruner, 1991). La visión del autor encuentra sus bases en la noción de intersubjetividad, avanzada por Vygotski, llegando a afirmar que incluso el uso del lenguaje sería imposible sin atender a esta realidad. Desde esta perspectiva, la acción humana es intersubjetiva porque tiene lugar en un mundo compuesto por múltiples sujetos.

Por su parte, el marco instrumental tiene que ver con agentes realizando acciones dirigidas a una meta. Aquí se sitúan eventos y objetos en el contexto de la actividad dirigida a metas en el escenario de relaciones instrumentos–fines. En el proceso por el que alcanzamos determinados estados de intersubjetividad juegan un papel muy importante los signos, como uno de los instrumentos en que se apoya el marco de la intersubjetividad.

En el marco normativo se establecen las reglas que crean las condiciones apropiadas para que los actos de habla afecten a los interlocutores.

En resumen, estos tres marcos van a operar a partir de dos modos o sistemas de pensamiento de orden superior que hacen posible la construcción de significados (Bruner, 1984), uno de ellos es el llamado sistema proposicional y el otro el narrativo (el paradigmático– argumentativo y el sintagmático–narrativo), el cual explicaremos más adelante.

### **II.2.1.2.- Narración y significado.-**

Los trabajos de Bruner (1984, 1991, 1996, 2004), en los que se plantea el desarrollo de una psicología narrativa, que va más allá de la mera narratología, y que se preocupa de los individuos, específicamente por cómo estos construyen significados de los acontecimientos de sus vidas. Los significados carecen de sentido a no ser que sean compartidos por los demás, por lo que el pensamiento narrativo se constituye en el instrumento que nos va a permitir organizar y dar sentido a estas acciones.

El modo de pensar narrativo es el instrumento de mayor relieve en la constitución de la psicología cultural, al presentar la naturaleza desde la perspectiva de la acción y la intencionalidad humana; al mediar entre lo canónico y lo excepcional; a la comprensión de lo excepcional; al permitir representar el pasado. La narrativa constituye un principio organizativo de la mente, y al usarse como categoría cultural, las fronteras entre cognición y cultura, se difuminan de tal manera que ambas entidades se integran en el marco de una psicología cultural.

En este sentido, la producción de discursos y relatos supone una complejidad cognitiva ya que implica la planificación y generación, por parte de un hablante, de secuencias coherentes de enunciados con propósitos comunicativos, siendo así un ejemplo característico de actividad estratégica, guiada por metas, que exige la generación de planes y la toma de decisiones.

Cuando intentamos comunicarnos o expresarnos, nuestro esfuerzo se centra en “el decir”, en producir significados para los demás. Pero esto va más allá, pues de lo que se trata es de contribuir a la construcción conjunta de significados con los demás y para los demás, y de esta manera también construimos significados para nosotros mismos y, con ello, ampliamos nuestra propia comprensión. Al mismo tiempo, la expresión, vista desde la perspectiva de lo que se dice, produce un instrumento de conocimiento que, en potencia, contribuye a la construcción colaborativa de conocimiento por parte de todos los que participan en la actividad. En la construcción de un discurso coherente y con sentido, el hablante se enfrenta a dos problemas: la integración del conocimiento y la gestión de la información; para resolverlos se vale de la gestión retórica, la temática, la referencial y la focal (Bruner, 2004).

Igualmente, la producción verbal de discursos sean narrativos, descriptivos o expositivos, implica la planificación y generación por parte de un hablante de secuencias coherentes de enunciados con propósitos comunicativos como lo decíamos anteriormente.

Bruner (1991, 2004), plantea que el acercamiento al hecho narrativo se hace desde una perspectiva centrada en el sujeto y el modo en que la narrativa se constituye en parte de la acción social. Este enfoque adquiere especial relevancia en los contextos de escolarización, enormemente preocupados por la alfabetización de las personas, procesos que están destinados a

introducir a los niños en los sistemas de simbolización homologados por la colectividad. En esa línea, Santamaría y Martínez (2005) delimitan el marco de estudio y plantean lo siguiente:

La psicología narrativa va a concebir a la narración como una acción eminentemente social y discursiva, como algo más que un conjunto de géneros literarios o una categoría particular del habla. Más bien será un modo básico, de comprensión humana, el procedimiento por el que los individuos organizan su experiencia en las transacciones con el mundo social. (p. 173)

Así, desde muy temprano, el niño aprende a comunicarse con las personas de su entorno, asimilando el sentido de lo que es importante y normativo en contextos determinados. Posición basada en Bruner, quien considera a la narración como uno de los instrumentos más relevantes para dar sentido a las experiencias y para elaborar significados en un determinado marco cultural. Por medio de la narración damos sentido y organizamos nuestras experiencias, a la par que construimos conocimientos en comunión con los demás miembros del contexto cultural al que pertenecemos, (Bruner, 1991).

Además, debemos considerar el concepto de multiplicidad de voces, nacido de la teoría de Bajktin (1990), que puede ser útil para comprender el uso de las narraciones y de la producción del lenguaje en el mundo de la investigación educativa, y de cómo la persona al hablar conscientemente entra en contacto consigo misma y con otras. También se aplica al modo en cómo se pueden crear nuevas relaciones entre los autores y los personajes de las historias, aunque sean autobiográficas, considerando que el relato que el individuo construye acerca de sí o de los demás ocurre en un intervalo específico y es un modo de articulación de sus vivencias.

Basándonos en los conceptos anteriores, concebimos la narración como un modo de pensamiento, como un recurso que poseemos los seres humanos para elaborar, interpretar y reinterpretar significados, en los procesos llevados a cabo para construirlos. Bruner (1991) habla de la existencia de una especie de predisposición innata y primitiva en el ser humano hacia la organización y el pensamiento narrativo que le permite rápida y fácilmente aprehenderlo y usarlo en la clasificación de la realidad. Parece ser que tenemos una disposición a organizar la realidad en términos de relatos e historias en las que determinados personajes realizan una serie de acciones en un marco espacio-temporal determinado. La naturaleza cultural de nuestras acciones nos fuerza a ser narradores, por lo que la capacidad para contar nuestras experiencias en forma de narraciones, se constituye en un instrumento para dar significado que domina gran parte de nuestra vida.

En este sentido, toda persona, a cualquier edad, puede contar una historia; sin embargo, no todo el mundo puede hacerlo con la precisión necesaria y adecuada al contexto. Según Bruner, es que sabemos muy poco acerca de la elaboración de buenos relatos y de la forma en la que habría que enseñar dicha destreza. Y para ello, debemos tener presente dos cosas: por un lado, el lenguaje se adquiere utilizándolo, aprendiendo cómo hacer cosas con las palabras; construir historias, por ejemplo; y por el otro, que la adquisición del lenguaje es muy sensible al contexto, (Bruner, 1991). En cuanto a los niños, ellos comprenden que existe una correspondencia entre sus significados y los significados de los demás, entre su experiencia propia, interna, y los objetos del mundo externo; en pocas palabras, los niños comparten un sentido común de los significados de la realidad que adquiere en interacción con los otros.



Entonces, para llegar al significado es necesario situar las expresiones, los gestos y las acciones en unos marcos de interacción estructurados y contextualizados en escenarios familiares de actividades cotidianas, culturalmente elaborados en donde participan niños y adultos; desde muy temprana edad aprendemos a comunicarnos dependiendo de la situación o contexto en el que estamos y desarrollamos un sentido de lo que es aceptable, normativo, es decir, el sentido de lo canónico. En dichos contextos, construimos los significados que son comunes para todos los miembros de una comunidad, constituyéndose así la narración en uno de los instrumentos más relevantes para organizar y comunicar nuestras experiencias.

Del mismo modo, desde una perspectiva sociocultural, la narración constituye un buen ejemplo de conocimiento de tipo procedimental, es decir, la narración, el modo de pensar narrativo, no deja de ser una destreza que se aprende a lo largo de las actividades que vamos desarrollando en los diferentes contextos de práctica en los que participamos a lo largo de nuestro desarrollo. Es por tanto una práctica que hemos de dominar, que hemos de aprender, por lo que únicamente después de una práctica continuada conseguiremos un nivel de destreza adecuado.

Es por esto que la interacción con un instructor experto permite a los individuos llegar a dominar las destrezas necesarias para la elaboración de relatos de una naturaleza rotundamente narrativa (Santamaria, 1997). Tal como puede apreciarse con el género discursivo empleado por los aprendices en sus narraciones; un género que se asienta en el empleo de enunciados que giran en torno a una idea central, presentando las características definitorias de un relato.

Retomando lo que hemos señalado anteriormente, el primer marco dentro de los cuales se elabora el significado (Bruner, 1995), es el de la intersubjetividad, el cual es conceptualizado

como un espacio simbólico, donde compartimos todas nuestras manifestaciones: miradas, gestos, contactos, creencias, deseos e intenciones encaminadas hacia un objeto común, como es la comprensión mutua. Aquí entran en juego nuestras mentes y nuestros estados afectivos intencionales. La intersubjetividad se centra en la comprensión mutua de un tema, lograda por personas que trabajan juntas y que consideran la perspectiva del otro. Es un estado al que tiene que acceder el narrador en el momento en que elabora su relato para que su interlocutor se sitúe adecuadamente en el contexto de la narración.

El segundo marco implicado en la construcción del significado está relacionado con los instrumentos necesarios para el logro de los propósitos, con la estructura medios-fines propios de la acción humana: ¿quién hace qué?, ¿con qué? y ¿para qué? En su expresión lingüística encontramos la gramática de casos, concebida por Bruner (1995) del siguiente modo: “Agentes que realizan acciones dirigidas a recipientes que involucran objetos e instrumentos todas dirigidas hacia una meta y que toman lugar en un tiempo aspectual definido por el progreso hacia esa meta y así sucesivamente”(p. 22).

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

En consecuencia, los relatos deben tener una cantidad mínima de elementos para que puedan ser considerados como tales; los componentes básicos que pueden emplearse en la producción de relatos, están: un comienzo formal y una orientación; eventos iniciantes; el problema; la resolución del problema y un recurso final formal. Por su parte, Van Dijk (1980) habla de una introducción que incluye a los personajes, la situación y la trama, incluyendo el problema, acciones y resolución.

Por otro lado, hay que tener presente que la narración no es sólo un reflejo de la realidad, es una construcción que hace posible la comprensión de la misma, y es una forma de pensamiento porque nos permite dar sentido y organizar nuestra experiencia, es un mecanismo que nos ayuda a interpretar nuestras acciones porque la narración se centra en la acción y la intención humana. Lo narrativo nos proporciona, por tanto, un medio para construir el mundo y dar sentido a los acontecimientos que ocurren en él. La narrativa es un instrumento cultural en forma de acción mediada que representa el pasado, Wertsch (1999). Esta consideración de la narración como un instrumento cultural implica, el reconocimiento de la coherencia como un mecanismo básico a la hora de organizar la experiencia.

El último marco que propone Bruner, es el normativo, vinculado con lo que se espera que uno haga, con lo canónico y con el curso legítimo de las cosas; se relaciona con las acciones apropiadas y con colocar las cosas en un contexto de actividad orientado hacia una meta, dentro de lo esperado, lo confiable y lo excepcional. Lo normativo responde a un canon, al cumplimiento de una norma, y en la narración la función de la historia es “encontrar un estado intencional que mitigue o haga comprensible la desviación respecto al patrón cultural canónico” (Bruner, 1991, p. 61).

Por último, es también relevante tomar en cuenta que otro requisito del acto narrativo es el conocimiento de la estructura lingüística del relato y de la secuencia de acciones, decisivo para lograr una comunicación efectiva entre narrador y audiencia. Sobre este punto es importante recordar que, cuando alguien relata un acontecimiento, la acción incluye ciertos elementos que se encuentran en la base de su comprensión, siendo los interrogantes que se plantean los oyentes de una manera implícita o explícita: ¿qué?, ¿quién?, ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿cómo?; lo que en esencia, conforma la estructura de la narración.

### **II.2.2.- Pensamiento narrativo.-**

En nuestra sociedad occidental lo narrativo ha venido siendo considerado como la antítesis del pensamiento racional y científico. De este modo, la narración ha sido vista más bien como una forma natural y no reflexiva de discurso opuesta a otras formas más meditadas y analíticas, sobre todo en ámbitos racionalistas. En estos se ha tendido a considerar que el pensamiento lógico-científico es un tipo de pensamiento más avanzado y propio de etapas tardías del desarrollo; mientras que el narrativo es inferior, propio de un pensamiento inmaduro y que aparece tempranamente en el curso evolutivo para, luego ser sustituido por un modo de pensar y de organizar la realidad de manera más racional.

De manera semejante, la psicología cognitiva tradicional ha tendido a interpretar el funcionamiento intelectual del individuo desde una perspectiva excesivamente racionalista, lo que ha llevado a suponer que los modos de pensamiento más abstractos son siempre los más creíbles. No obstante, esto no tiene que ser así; más bien, lo que ocurre es que en determinadas situaciones y contextos unos modos están privilegiados en su uso frente a otros.

En este sentido, los principales aportes de Jerome Bruner se basan en que la narración representa un modo de pensamiento cuya función es preservar la cultura de una civilización. En sus postulados se encuentra que el déficit en el esquema narrativo dificulta la participación en la cultura, al tiempo que las narraciones juegan un papel esencial en la vida humana, por sus funciones múltiples: entretener, enseñar, reflexionar y reorganizar la experiencia personal, así como resolver problemas personales y sociales.

De la misma forma, este autor está especialmente preocupado por desarrollar una aproximación que permita explicar y comprender cómo las personas construyen significados en contextos culturales. Bruner (1995) nos ha hablado sobre los tres marcos que posibilitan la construcción de significados, tres modos paralelos de situar acontecimientos para su comprensión: lo intersubjetivo, lo instrumental y lo normativo, que ya describimos con anterioridad.

A partir del pensamiento de Bruner, en los últimos años comienza a defenderse que la naturaleza del pensamiento humano no puede ser comprendida como actividad mental regida únicamente por reglas formales propias de la lógica y lo categorial, ya que en estos postulados el pensamiento es identificado con inferencias y reglas, tratándose, pues, de un tipo de pensamiento caracterizado en términos de problemas, hipótesis y conclusiones lógicas. Entonces, se hace necesario promover el desarrollo de estructuras narrativas en la construcción de significados para integrarlas a la estructura del pensamiento.

En la misma línea, Santamaría (2002) sostiene que el individuo no es el resultado de un pensamiento puramente formal; al contrario, se trata más bien del producto de diferentes modos

de construir significados. Varios son, por tanto, los instrumentos culturales que el individuo puede emplear para organizar su experiencia y darle sentido; diversos son los modos de pensamiento que nos pueden permitir construir significados; entre ellos, la narrativa como un modo de pensar básico que nos va a permitir organizar nuestra experiencia y resolver problemas.

También Smorti (2001), defiende que el pensamiento narrativo es un modo particular de organización cognitiva, diferente de aquel otro más conocido como lógico- matemático. Sin embargo, estas dos modalidades de pensamiento no están reñidas entre sí, aclara Smorti (2001) que estas dos formas de pensamiento, el lógico y narrativo, no deben interpretarse como opuestas y excluyentes, sino como dos pensamientos diversos que se complementan entre sí.

Empero, aclaramos e insistimos en que ambos modos de pensamiento están interconectados durante el desarrollo, de tal manera, que si pedimos a un individuo que clasifique una serie de objetos o acontecimientos en función de los criterios que crea más convenientes, este podrá hacerlo bien siguiendo un tipo de pensamiento lógico que le lleve a la inclusión de dichos objetos o acontecimientos en una clase, o bien basándose en un modo de pensamiento que enfatice lo temporal y lo temático.

En síntesis, el modo narrativo de pensamiento se expresa por medio de descripciones anecdóticas de incidente particulares en forma de relatos que permiten comprender cómo los individuos dan sentido a lo que hacen. El pensamiento narrativo organiza los acontecimientos en unidades integradas de significado, de modo que los hechos son dispuestos en secuencias; esta modalidad de pensamiento se preocupa más por las intenciones humanas y sus significados que

por los hechos discretos; más por la coherencia que por la lógica; más por la comprensión que por la predicción y control.

### **II.2.2.1.- Pensamiento narrativo según Bruner.-**

Para Bruner existen dos modalidades de pensamiento. Por una parte está el pensamiento narrativo y por otra el pensamiento paradigmático. Estos dos tipos de pensamiento difieren en su estructura y son irreductibles entre sí; además, son autónomos tanto en sus principios de funcionamiento como en los criterios de verificación del conocimiento que alcanzan.

La modalidad paradigmática o lógico-científica corresponde a un sistema formal de descripción y explicación semejante a un sistema matemático. Es la forma de pensamiento que trata de trascender lo particular buscando niveles de abstracción cada vez más altos, y al final rechazan en teoría todo valor explicativo en el que intervenga lo particular (Bruner, 1994). El pensamiento paradigmático permite analizar las causas generales a través de hipótesis razonadas, usando un lenguaje regulado por requisitos de coherencia y no contradicción. Este tipo de pensamiento es usado por los sujetos cuando resuelven problemas prácticos de la vida diaria, a través de procesos como la categorización o la conceptualización (Bruner, 2004).

En cambio, el pensamiento narrativo permite producir relatos, obras dramáticas, crónicas e historias interesantes, aunque no necesariamente verdaderas (Bruner, 1991). Es una actividad humana fundamental, cuyo objetivo son las vicisitudes de las intenciones humanas, sobre las

cuales no se puede aplicar el requisito de verificabilidad de la modalidad pragmática. La aplicación imaginativa de la modalidad narrativa posibilita la construcción del significado con el cual las experiencias adquieren sentido. De allí que en las obras de creación literaria se observe cómo se construyen significados gracias a la articulación de componentes emocionales, racionales, imaginativos y psicológicos de la actividad mental.

En resumen, el pensamiento narrativo es una modalidad de funcionamiento cognitivo que brinda la posibilidad de organizar la experiencia, de construir la realidad. Los textos narrativos, sean orales o escritos, son cercanos a las experiencias cotidianas de los sujetos en las temáticas que desarrollan. Esta característica permite que las narraciones establezcan unas relaciones mucho más cercanas con el mundo de la vida de quien las escucha o las lee. Un texto narrativo se caracteriza por una secuencia de sucesos organizados en el eje temporal, presencia de personajes y eventos.

#### **II.2.2.2.- La narración y la estructura del relato**

Para Bruner (2004) la narración es una actividad mental inherente al ser humano independientemente de su origen, su medio cultural, su nivel educativo o socioeconómico, pues toda persona actúa como emisora y receptora de múltiples formas de narración durante su vida. En este sentido los niños construyen narraciones en las que cuentan hechos que sucedieron a



otros o que ellos mismos vivieron; disfrutan y recrean cuentos infantiles, leyendas tradicionales, anécdotas familiares, lo cual evidencia el carácter universal de las narraciones.

Es así como la comprensión social empieza como una experiencia en un contexto determinado, en el que el niño es protagonista de sus propias narraciones, y aprende a narrar situaciones cotidianas antes de explicarlas o justificarlas (Bruner, 1991). Por consiguiente es posible considerar a la narración como el medio por el cual los individuos organizan y expresan su experiencia sobre diversos eventos que han sido considerados como relevantes, es decir, el individuo que construye un relato lo estructura conforme a los significados que ha interiorizado a través de la interacción con la cultura. Es por esto que las narraciones de un sujeto se diferencian de las de otro debido a los distintos contextos culturales en donde se desenvuelven. Bajo esta perspectiva, la narración refleja la cultura en la que un individuo se encuentra inmerso mientras le permite construir su representación del mundo.

En este sentido, podemos afirmar que la habilidad narrativa se convierte en un instrumento de la mente al servicio de la construcción del significado mediante la aplicación imaginativa, fuente fundamental para que las experiencias adquieran sentido sin dejar de lado la articulación de componentes emocionales, racionales, psicológicos y culturales de la actividad mental (Bruner, 1991). Es decir que la cultura en dicho proceso juega un papel primordial, puesto que esta tiene lugar en los contextos del niño tales como la familia y la escuela, y, la habilidad de narrar historias y comprenderlas es vital para la estructuración de la vida de un individuo, pues gracias a ella, construye una identidad dentro de su contexto cultural.

Dentro de este marco de ideas, es preciso tener claro que el pensamiento narrativo se expresa a través de narraciones o relatos que poseen una estructura reconocible, en donde interactúan tres elementos importantes: el conflicto, los personajes y la conciencia, (Bruner, 1991). De esta forma, estos elementos permiten crear, producir un texto que tenga un comienzo, un desarrollo y un sentido de final. Así mismo, el relato posee como rasgo determinante la intención, dado que ésta es inmediata y reconocible sin que para ello sea necesario ningún acto interpretativo complejo por parte del espectador.

Además, el relato se organiza en distintos niveles, y cada uno de ellos proporciona constituyentes para un nivel superior. Así pues, para la comprensión de un relato es necesario reconocer su estructura que parte de los sonidos del habla (primer nivel), pasa por unos niveles intermedios (como fonemas y lexemas) y culmina en los actos del habla y el discurso (nivel superior) (Bruner, 1984).

Por su parte, Burke (2004) plantea que las historias bien construidas, constan de cinco elementos como “pentagrama dramático”: un actor, una acción, un escenario, una meta y un instrumento. A ellos habría que sumar un problema, consistente en la existencia de un desequilibrio entre cualquiera de los cinco elementos anteriores. La meta, como elemento constitutivo del pentagrama dramático, a la que hace referencia Burke (2004) se puede igualar con las intenciones que plantea Bruner sobre los personajes y el narrador, ya que son dos instancias diferentes pero con pactos implícitos en cuanto a las intenciones.

Es así como las características de intencionalidad, dentro de las acciones humanas, sitúan el pensamiento narrativo en un contexto más amplio respecto al desarrollo cognitivo, afectivo y social. El principio de que un comportamiento (acción) sucede siempre dentro de un contexto (escena) y tiende a alcanzar una meta (objetivo) mediante una estrategia concreta (instrumento), es la base de toda teoría del desarrollo del pensamiento. La composición pentagonal, antes que propiedad de la narración, es una característica de la inteligencia sensorio-motriz. Paralelamente, la composición pentagonal es así mismo parte integrante de las interacciones sociales.

En síntesis, la articulación entre composición pentagonal e intencionalidad determina lo que Bruner (1991), denominó como el *doble escenario o paisaje dual*, ya que el pensamiento narrativo debe coordinar dos escenarios distintos: el escenario de la acción o sucesión de hechos que se producen en el relato, implícito en la composición pentagonal, y el escenario de la consciencia que tiene que ver con los sentimientos, los pensamientos, las intenciones de los personajes y del narrador mismo.

## CAPÍTULO III

### MARCO METODOLÓGICO

#### III.1.- Introducción

En este capítulo se abordan los aspectos relativos a la metodología en el desarrollo de esta investigación. Presentamos aquí el enfoque, tipo y diseño de investigación, al igual que el procedimiento que permitió analizar e interpretar la información necesaria para el logro de los objetivos planteados.

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

El punto de partida, un corpus de textos narrativos orales producidos por escolares de primer grado de primaria sitúan esta investigación en la línea del análisis de contenido, definida por Piñuel (2002) como “el conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos que proceden de procesos singulares de comunicación (mensajes, texto o discursos) previamente registrados” (p.2). El autor entiende esta práctica de investigación como un método de selección y análisis cuyo procedimiento aspira una secuencia de actuaciones y alternativas referidas a la selección del corpus, segmentación de unidades de análisis y a su examen orientado a elaborar, registrar y tratar datos de diversos órdenes lógicos. El análisis de contenido nos ofrece la posibilidad de investigar sobre la naturaleza del discurso. Es un procedimiento que permite analizar y cuantificar los materiales de la comunicación humana.

En general, puede analizarse con detalle y profundidad el contenido de cualquier comunicación: en código lingüístico oral, icónico, gestual, gestual signado entre otros; y sea cual fuere el número de personas implicadas en la comunicación (una persona, diálogo, grupo restringido, comunicación de masas), pudiendo emplear cualquier instrumento de compendio de datos como, por ejemplo, agendas, diarios, cartas, cuestionarios, encuestas, test proyectivos, libros, anuncios, entrevistas, radio y televisión (Holsti, 1968).

### **III.2.- Enfoque y tipo de investigación**

Esta investigación se desarrolla dentro de un enfoque cualitativo, aquí se examinan variables e indicadores referidos al pensamiento narrativo de los escolares de primer grado, con base en ello se efectúa el análisis, que aunque requiere de la cuantificación de los valores que presentan esas variables, se desarrolla una labor de interpretación o hermenéutica del texto.

En este sentido, la cuantificación permite determinar el enfoque teórico del pensamiento narrativo que predomina en los contenidos de las narraciones producidas por los escolares, mientras que la hermenéutica brinda la oportunidad de explorar y conocer la intencionalidad que subyace en los textos orales recabados.

Dado que este trabajo trata del análisis del pensamiento narrativo de los niños en edades de seis y siete años, el tipo de investigación es de campo, el cual constituye un proceso sistemático, riguroso y racional de recolección, tratamiento, análisis y presentación de datos, basado en una

estrategia de recolección directa de la realidad donde ocurren los hechos, de la información necesaria para la investigación (Arias, 1999), en este caso, las narraciones producidas por los escolares de primer grado, recogidas por medio de una entrevista individual y mediante la observación de la manera como narran sus historias.

### **III.3.- Diseño de la investigación**

El diseño empleado es de análisis de contenido aplicado a textos orales producidos por los escolares de primer grado de educación primaria. Este tipo de análisis trata de una serie de técnicas para el estudio de textos e incluso imágenes de todo tipo, mediante el cual se procura sistematizar y encontrar aspectos implícitos y explícitos en los textos (Alonso y Callejo, 1999; Piñuel, 2002; Porta y Silva, 2003; Villegas, 1993). Para Hernández et al. (1998), es una técnica muy útil para analizar los procesos de comunicación en muy diversos contextos. El análisis de contenido puede ser aplicado virtualmente a cualquier forma de comunicación.

Por su parte, Kerlinger (1988), lo considera sobre todo como un método de observación y medición. En lugar de observar el comportamiento de las personas en forma directa, o de pedirles que respondan a escalas, o aun de entrevistarlas, el investigador toma las comunicaciones que la gente ha producido y pregunta acerca de dichas comunicaciones. El análisis de contenido, según Berelson (1952), es una técnica de investigación que pretende ser objetiva, sistemática y cuantitativa en el estudio del contenido manifiesto de la comunicación, permitiendo nuevas interpretaciones y conocimientos a través de la penetración intelectual de textos.

A juicio de Bardin (1986) el análisis de contenido es un conjunto de instrumentos metodológicos, aplicados a lo que él denomina como «discursos» (contenidos y continentes) extremadamente diversificados. El factor común de estas técnicas múltiples y multiplicadas - desde el cálculo de frecuencias suministradoras de datos cifrados hasta la extracción de estructuras que se traducen en modelos- es una hermenéutica controlada, basada en la deducción: «la inferencia».

El análisis de contenido engloba un amplio conjunto de técnicas cuya orientación puede ser cuantitativa, cualitativa y mixta (Alonso y Callejo, 1999; Piñuel, 2002; Porta y Silva, 2003; Villegas, 1993). Estas técnicas consisten en la determinación de unidades generales de interés dentro del discurso o texto sometido a análisis -unidades de registro- dentro de cada una de las cuales, a su vez se ubican ciertas unidades donde se analiza la información pertinente a la investigación –unidades de análisis-.

El propósito fundamental del análisis de contenido es la identificación de determinados elementos de los documentos escritos: letras, sílabas, lexemas, fonemas, sintagmas, palabras, frases, párrafos, títulos, caracteres, reactivos, secciones, temas, asuntos, medidas de espacio, medidas de tiempo, símbolos, entre otros elementos, y su clasificación bajo la forma de variables y categorías para la explicación de fenómenos sociales bajo investigación.

Según Fernández (2002), entre sus usos pueden estar:

- Determinar el estado psicológico de las personas o grupos y descubrir sus estilos de comunicación.
- Identificar actitudes, creencias, deseos, valores, centros de interés, objetivos, metas, etc., de personas, grupos, organizaciones, países, etc.
- Medir la claridad de la comunicación, por medio de la identificación de las características de los comunicadores. (p. 37)

Fernández (2002), nos dice que el análisis de contenido se caracteriza por ser:

- Objetivo: porque los procedimientos seguidos, al estar claramente definidos, permiten la reproducción del análisis por parte de otros investigadores que deseen verificar los resultados obtenidos.
- Sistemático: porque los contenidos se analizan con base en un sistema aplicable a todas y cada una de las partes del documento.
- Susceptible de cuantificación: porque sus resultados pueden expresarse en indicadores y transformarse en términos numéricos. (p. 37)

En esta investigación se consideran las orientaciones cuantitativas y cualitativas del análisis de contenido, con énfasis en la segunda de ellas. Así pues, una vez determinadas las unidades de registro (UR), se procede al análisis de la información recurriendo a la cuantificación e interpretación. Las unidades de registro están constituidas por las palabras, frases, oraciones y párrafos producidas por los escolares en sus narraciones en torno a un tema.

Desde la perspectiva cuantitativa, se establecen las variables de interés cuya presencia se busca en las unidades de análisis (UA). Las unidades de análisis son los segmentos que interesa investigar del contenido de los mensajes escritos, susceptibles posteriormente de ser expresados y desglosados en categorías y subcategorías. De acuerdo con Duverger (1986) pueden ser de base gramatical como vocablos, con el estudio de todas las palabras o bien de algunas consideradas



simbólicas o claves; y de frases o párrafos definidos gramaticalmente o por tema de acuerdo con el significado de un grupo de palabras. O bien, de base no gramatical, como el documento íntegro, las unidades de medidas espaciales o temporales y los personajes y sus caracteres.

Para Rojas (2007), la determinación de las unidades de análisis consiste en la descomposición del material en partes o segmentos o ítems. Estos representan los núcleos de significado que después serán clasificados en categorías. Pueden organizarse en dos grupos: con base gramatical o sin ella. Al respecto, Rojas (2007) nos aclara:

Las unidades de base gramatical son: la palabra, el símbolo, la frase o el párrafo. La unidad es un grupo de palabras e implica un tema. Las unidades de base no gramatical son los documentos completos, una carta, un libro, una ley. (p.137)

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

En cuanto a las categorías, Rojas (2007) nos dice:

Las categorías constituyen los aspectos que vamos a buscar en el texto, referida a determinadas variables. La categorización supone la clasificación de los elementos de un conjunto a partir de unos criterios previamente establecidos. Hacen referencia a los valores que el aspecto estudiado puede adoptar en el análisis de contenido. Las categorías deben ajustarse a ciertos criterios de orden lógico, psicológico y contextual. Estos criterios son los que facilitarán ubicar una unidad de análisis en una categoría específica e interpretar su inclusión. (p. 137)

Siguiendo a Rojas (2007), las categorías deben seguir las siguientes reglas lógicas:

- Homogeneidad: es imprescindible la relación lógica entre las categorías y la variable que se estudiará.
- Carácter de inclusividad: las categorías deben abarcar todas las posibles variaciones para permitir la clasificación de todas las observaciones.
- Mutuamente excluyentes: los contenidos incluidos en una categoría no pueden parecerse a los incluidos en otra.

- Claras y precisas: las categorías deben ser definidas en términos que no den lugar a diversas interpretaciones. (pp. 137-138)

Por otra parte, la codificación consiste en la transformación de las unidades de análisis, categorías y subcategorías, identificadas en los pasos anteriores, en unidades de registro que permitan su descripción para el análisis posterior, luego de la cuantificación de las mismas. En esta fase o paso del análisis de contenido se elabora una agenda de codificación que, según Rojas (2007) “permite resumir y relacionar los datos obtenidos con las respuestas ubicadas en las categorías” (p. 138).

En cuanto a la cuantificación, ésta se hace principalmente por la asignación de números a las variables, lo cual puede ser por medio del conteo de la cantidad de registros obtenidos para cada categoría después de la codificación; también por medio de la medición ordinal con asignación de rangos para agrupar los registros de cada categoría o mediante la asignación de términos calificativos, como originalidad, creatividad, interés.

En nuestro estudio tomamos como unidad de análisis una unidad de base no gramatical, concretamente el análisis del texto completo. Así, la base del análisis, lo que seleccionamos y dispusimos en cada categoría de análisis, estuvo constituida por el texto íntegro producido por los escolares, independientemente de su extensión.

### III.4.- Procedimiento para la interpretación de los contenidos

Las narraciones orales de los escolares fueron grabadas y posteriormente transcritas. Las producciones, que en total han sido veintiún (21), se organizaron siguiendo el orden alfabético de la matrícula inicial del grado. Luego se diseñaron las categorías de análisis sobre la base de los elementos de la narrativa definidos por Labov (1972), que caracterizan a los textos narrativos, La narración mínima estaría constituida por dos frases ordenadas cronológicamente; las experiencias personales se transforman en narración, pues la secuencia de hechos se corresponde con las secuencias verbales. Otros, en cambio, construyeron relatos más elaborados o complejos. Siguiendo a este mismo autor, una estructura narrativa completa se compone de las siguientes fases (Prego, 2004):

- Resumen: parte en la que se nos ofrece una síntesis de la historia.
- Orientación: se indica el tiempo, el lugar, las personas o las actividades. Suele situarse al principio de la narración, y el tiempo verbal empleado es normalmente imperfecto.
- Evaluación: señala el interés y sentido de la historia. Las advertencias, moralejas y otro tipo de intromisiones del autor son consideradas “evaluaciones”.
- Acción complicante: está constituida por las oraciones narrativas que son una serie de cláusulas que siguen un orden cronológico. En una narración también pueden aparecer oraciones libres o independientes que no están incluidas en ninguna secuencialización temporal.
- Resultado o resolución: en esta parte se cuenta el final de la historia.
- Coda: la coda está constituida de expresiones como: “Y eso es todo”. (p. 104)

En definitiva, en los relatos orales producidos por los niños y niñas podemos encontrar las más diversas estructuras que van, desde las formas más simples hasta las más complejas, mostrando una aproximación a las estructuras propuestas por este autor.

Por último, se diseñó un instrumento para cada categoría y subcategorías de manera de procesar los datos, procediendo a la cuantificación de la frecuencia de cada una de las mismas en los relatos de los estudiantes, así como a la interpretación de los resultados obtenidos.

### **III. 5.- Categorías y subcategorías de análisis.**

Las categorías y subcategorías analizadas en correspondencia con los objetivos planteados en esta investigación, han sido:

a) Grado de capacidad narrativa

Subcategorías: Agrupamiento enumerativo, secuencias, narraciones primitivas, cadena narrativa, narraciones verdaderas.

b) Estructura narrativa.

Subcategorías: situación inicial, desarrollo y final.

c) Elementos del cuento.

Subcategorías: Personajes: principal, antagonista, secundarios, ambiente, conflicto.

### **III.6.- Instrumento para el análisis de contenido.**

Con el fin de dar respuesta a los objetivos de la investigación se diseñó un instrumento de análisis consistente en tres tablas, una para cada categoría de análisis (ver anexos), para el vaciado de los datos cuantitativos. El análisis cuantitativo se efectúa mediante la aplicación de las tres tablas de análisis del contenido analizado, y el análisis cualitativo, se efectúa luego según el criterio hermenéutico para cada categoría.

### **III. 7.- El escenario y los participantes**

La investigación se llevó a cabo en la institución escolar denominada “P. E. B. B. S. J.”, ubicada en la ciudad de Barinas, entre la calle Camejo y la avenida “Olímpica”, en el sector “La Carolina”. El personal que labora en esta institución depende la mayoría de la Fundación del Niño Municipal, y de la Secretaría Ejecutiva de Educación, dependiente de la gobernación del estado. Esta institución tiene como objetivo principal el asegurar la educación bolivariana a aquellos niños y niñas y adolescentes que han sido excluidos del sistema escolar, garantizándole la formación integral, el desarrollo de capacidades humanas y la prosecución de sus estudios en todos sus períodos de vida. Tiene como visión el desarrollo de estrategias no convencionales, innovadoras y flexibles que impulsen la incorporación de niñas, niños y adolescentes desatendidos por el sistema escolar formal; y su misión es eliminar la exclusión escolar, a través

de estrategias educativas que permitan la incorporación de los niños, niñas y adolescentes al sistema escolar integral bolivariano y garantizar la prosecución de sus estudios.

Esta institución a pesar de estar ubicada en una zona central de la ciudad atiende a niñas y niños de diversos sectores populares, muchos de ellos bastante alejados de la escuela, que no han podido ingresar al sistema educativo por falta de cupo o insuficiencias en la infraestructura escolar de los sectores donde viven. Los escolares de primer grado que participaron en la investigación provienen de los siguientes sectores: caserío “La Caramuca”, Barrio “Corocito”, Barrio “25 de Mayo”, Urb. “Juan Pablo II”; Barrio “San Juan”; “Ciudad Tabacare”; Urb “El Milagro”, Urb “Francisco de Miranda”, Barrio “Corralito”, Urb. “Dominga Ortiz de Páez”, Barrio “Mi Jardín”, Urb. “Virgen del Valle”, Avenida “Agustín Codazzi”, calle “Plaza” (centro), barrio “La Dignidad”, calle “Cedeño” y calle “Pulido” (zonas céntricas de la ciudad).

Estos niños y niñas pertenecen a familias de estratos socioeconómicos media baja y baja conformada por trabajadores, obreros y empleados, así como amas de casa.

En cuanto a los participantes de la investigación, ha sido un grupo de veintiún estudiantes de primer grado, seis (06) niñas y quince (15) niños. En edades comprendidas entre seis (06) y siete (07) años; los niños y niñas de seis años representan la mayoría, siendo trece (13) en total, y los de siete (07), son ocho (08). Estos datos los apreciaremos mejor en las siguientes tablas:

<b>Femenino</b>	<b>Masculino</b>	<b>Total</b>
06	15	21

Tabla 1: distribución de estudiante por sexo

<b>06 años</b>	<b>07 años</b>	<b>Total</b>
13	08	21

Tabla 2: distribución de estudiantes por edades

Hemos considerado el estudio con niños y niñas de primer grado de educación primaria, cuyas edades están comprendidas entre seis (06) y siete (07) años, ya que aún no se ha avanzado por completo en los procesos de la lectura y la escritura lo que ocasiona que la expresión de su pensamiento y sus emociones lo hagan de manera oral, principalmente. Además, en estas edades de la educación escolar temprana, los niños comienzan la adquisición de las estructuras complejas de la frase, coordinadas y subordinadas, y se amplía el uso de oraciones con estructuras más complejas, como las que utiliza conexiones adverbiales.

A partir de lo indicado, considero que los sujetos participantes de la investigación, niñas y niños de primer grado de educación primaria, con edades comprendidas entre los seis (06) y siete (07) años, son idóneos para llevar adelante este trabajo.

La elección de la edad de los sujetos ha estado influenciada por el hecho de que en su desarrollo oral prácticamente todo los fonemas deben estar adquiridos. Por otro lado, las

estructuras sintácticas empleadas son simples y poco elaboradas a nivel de contenido, por ello se ha tenido en cuenta este desarrollo en las propuestas de relatos planteadas. Además, es en estas edades donde los niños se sienten más motivados a producir narraciones en lenguaje oral para establecer vínculos con sus compañeros y con los adultos más cercanos.

### **III.8.- Fases de la investigación:**

1.- Formulación del problema.

2.- Determinación de los objetivos del estudio.

3.- Delimitación del universo o muestra de estudio.

4.- Determinación de las unidades de análisis.

5.- Determinación de las categorías

6.- Codificación de los datos

7.- Interpretación de los datos.



## CAPÍTULO IV

### ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

#### IV.1.- Introducción.

Para dar respuestas a las interrogantes planteadas y a los objetivos propuestos en la investigación se ha realizado el análisis de las narraciones orales de los participantes del estudio, niños y niñas en edades comprendidas entre seis (06) y siete (07) años de edad, cursantes del primer grado de educación primaria. La estrategia metodológica utilizada ha sido el estudio de las características más frecuentes en las producciones orales recabadas, con el propósito de conocer el desarrollo narrativo de estos escolares que recién se inician en la alfabetización. De esta manera, se han analizado las diferentes características de los relatos orales producidos por los escolares para analizar los elementos que caracterizan el pensamiento narrativo de los mismos.

Los hallazgos encontrados se presentan en primer lugar desde la perspectiva cuantitativa, que conduce a la interpretación de la información obtenida considerando la literatura especializada sobre el pensamiento narrativo y la construcción de significados desde una perspectiva sociocultural.

## **IV.2.- Selección de los trabajos.**

El proceso de análisis se inicia con la selección de los trabajos de veintiún (21) niños integrantes de una sección de primer grado de educación primaria, y a partir de allí, elaborar las categorías de análisis para abordar el estudio de las narraciones orales. Los trabajos seleccionados constituyen la totalidad de la población participante en el estudio, es decir, una muestra de veintiún (21) narraciones orales recabadas durante los días de aplicación de prueba que nos permitió recabar la información requerida, lo que nos da un total de veintiún (21) trabajos analizados.

## **IV.3.- Análisis de la narración oral de los escolares de primer grado de educación primaria.**

Para el estudio de las narraciones orales, me he centrado especialmente en el análisis de tres aspectos que confluyen en su elaboración:

- a) La identificación del estadio narrativo más representativo de las historias elaboradas por los escolares de primer grado de primaria.
- b) El análisis de la estructura narrativa presente en los relatos escuchados y elaborados por los escolares.
- c) La descripción de elementos presentes en las narraciones: personajes (protagonista, antagonista y secundarios), el conflicto y el ambiente.

#### IV.4. Análisis de los resultados obtenidos

##### IV.4.1.- La identificación del estadio narrativo más representativo de las historias elaboradas por los escolares de primer grado de primaria.

Categorías:

En la transcripción de los relatos elaborados por los escolares hemos analizado las siguientes categorías:

<b>Estadio narrativo (Applebee, 1978)</b>	
Agrupamiento enumerativo (AE)	En el que los niños nombran y/o describen sucesos o acciones sin que exista un tema central, por lo que no alcanzan a organizar una estructura narrativa.
Secuencias (S)	Se caracteriza porque describen sucesos en torno a un tema central, personaje o ambiente; expresando una sola categoría estructural generalmente el conflicto o problema que genera la narración. No hay una relación causal o temporal entre los eventos, no hay trama.
Narraciones primitivas (NP)	La historia tiene un núcleo definido por un personaje, un objeto o un suceso. Suele tener los tres momentos de la narración: inicio o presentación del relato, mencionando el protagonista; el problema y desarrollo (intento de hacer algo o una acción) y el final, que no elaborado y tiende a ser más una consecuencia en relación al tema central; eventualmente hay mención del espacio y el tiempo. No se describen las motivaciones de los personajes.
Cadena narrativa (CN)	El relato presenta un inicio (presentación de los personajes), el desarrollo (progresión de los sucesos que conforman episodios incompletos), y el final (suele ser abrupto, sorpresivo). Aparecen algunas relaciones causales y temporales pero la trama es débil y no progresa con las motivaciones de los personajes. Hay referencias sobre las motivaciones o metas de los personajes. Puede aparecer un final sorprendente que no se desprende lógicamente de los hechos.
Narraciones verdaderas (N)	Los relatos presentan un tema central, personajes bien definidos, y una trama. Existe una lógica causal entre las motivaciones de los personajes y sus acciones. Las secuencias de las acciones se desarrollan desde un vector temporal. El final es presentado como la resolución del problema.

Tabla 3: definición de las categorías sobre el estadio narrativo

**Análisis cuantitativo:**

Historia (H)	Agrupamiento enumerativo (AE)	Secuencias (S)	Narraciones primitivas (NP)	Cadena narrativa (CN)	Narraciones verdaderas (N)
H 1				X	
H2				X	
H3				X	
H4				X	
H5				X	
H6					X
H7					X
H8		X			
H9	X				
H10	X				
H11	X				
H12		X			
H13		X			
H14				X	
H15			X		
H16	X				
H17			X		
H18	X		X		
H19			X		
H20		X			
H 21				X	

Tabla 4: categorías sobre la capacidad narrativa o estadio narrativo de los escolares de primer grado.

Grado de capacidad narrativa	Historias	Porcentaje (%)
Agrupamiento enumerativo (AE)	5	24
Secuencias (S)	4	19
Narraciones primitivas (NP)	3	14
Cadena narrativa (CN)	6	29
Narraciones verdaderas (NV)	3	14
<b>Total</b>	<b>21</b>	<b>100</b>

Tabla 5: resumen porcentual

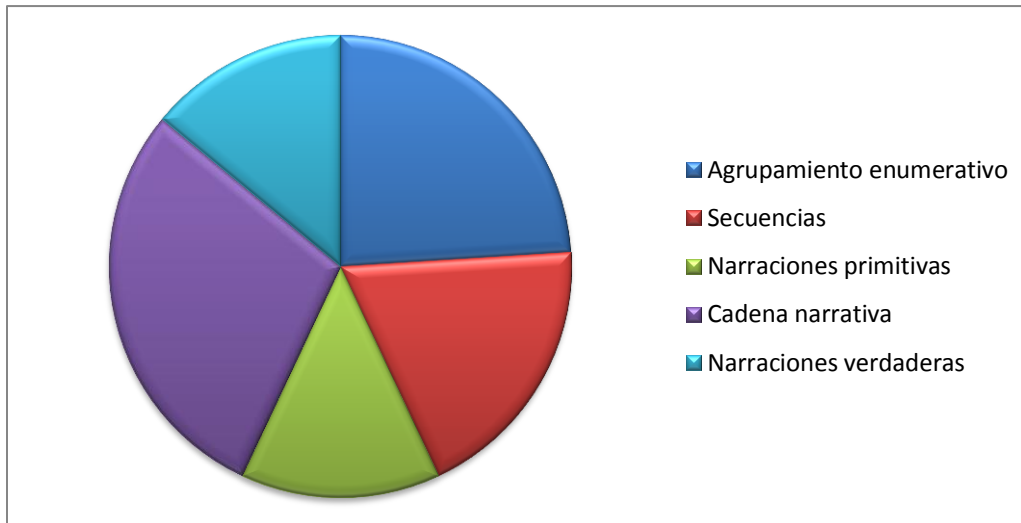


Gráfico 1: relación porcentual del estadio narrativo de los escolares de primer grado a partir de la historias creadas por ellos.

Las principales conclusiones que podemos extraer de estos datos son:

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

En primer lugar, las habilidades narrativas de los estudiantes progresan a través de una serie de estadios (Applebee, 1978). Las investigaciones demuestran que al primer grado, los estudiantes con un desarrollo del lenguaje normal por lo menos producen cadenas narrativas, si no, narraciones verdaderas; sin embargo, aquí vemos que, según las narraciones producidas por los escolares de primer grado, están presentes todos los estadios narrativos.

Los estadios con mayor porcentaje son la cadena narrativa y el agrupamiento enumerativo. Las cadenas narrativas incluyen cuatro de los elementos del núcleo central: un evento inicial, un plan o motivación del personaje, un intento o acción, y algún resultado o consecuencia alrededor de un tema central. Usualmente tiene causa-efecto o relaciones temporales, pero la trama es débil

y no progresa con las motivaciones de los personajes. Este estadio nos acerca a las narraciones verdaderas que sería la cima de este proceso de creación de historias, que como podemos observar, es el que menos porcentaje ha tenido en este estudio, algo comprensible debido a la edad de los niños y al nivel educativo que tienen, apenas comenzando la escolaridad y la alfabetización formal.

Las narraciones verdaderas tienen un tema central, personaje, y trama. Estas incluyen motivaciones detrás de las acciones de los personajes e incluyen secuencias de los eventos lógicas y/o temporalmente ordenadas. Los cuentos en este estadio incluyen cinco elementos del núcleo central: un evento inicial, un plan o motivación del personaje, un intento o acción, una consecuencia, y una resolución del problema. Sin embargo, llama la atención la presencia de tres (3) casos en ese estadio, que representan aproximadamente el catorce por ciento (14%) de la muestra analizada. ya que son niños que reflejan un pensamiento narrativo bastante desarrollado.

Volviendo al estadio de las cadenas narrativas, en el estudio realizado, las narraciones creadas por los escolares de primer grado se ubican en su mayoría (29%) en dicho estadio, que corresponde a seis (6) historias. Luego, el siguiente estadio ha sido el agrupamiento enumerativo, el cual consiste en calificaciones y descripciones de eventos o acciones en el que no existe un tema central ni organización de la información en una estructura narrativa; en este estadio sólo se nombran elementos de la escena o sucesos o acciones, por lo que no se alcanza a organizar una estructura narrativa como tal, y en él se encuentra aproximadamente el veinticuatro (24%) por ciento de la muestra, lo que significa que cinco (05) escolares no lograron superar ese primer

estadio narrativo. Lo que nos podría indicar la poca experiencia que tienen estos niños y niñas en el manejo del discurso narrativo o de un entorno que promueve muy poco el pensamiento narrativo, ya sea por medio de conversaciones cotidianas, narraciones de anécdotas, lectura de cuentos, entre otros.

En la aplicación de la prueba, estos escolares demostraron tener dificultades en la planificación y generación de secuencias coherentes, se les dificultaba igualmente, la producción de enunciados con propósitos comunicativos, así como la expresión de experiencias propias por medio de la narración. En sus producciones no se contestaron las preguntas nucleares de todo texto narrativo: ¿qué pasó?, ¿a quién?, ¿cuándo?, ¿dónde? y ¿cómo?

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

Por su parte, el estadio de las secuencias obtuvo aproximadamente un diecinueve (19 %) por ciento. Las secuencias consisten de calificaciones de eventos acerca de un tema central, personaje, o entorno. No hay trama. Los eventos pueden estar listados en cualquier orden sin cambiar el significado. No hay relación causal o temporal entre los eventos. Este porcentaje representa a cuatro (4) historias ubicadas en este estadio.

Por último, nos encontramos tres (3) historias ubicadas en el estadio de las narraciones primitivas, lo que representa un catorce (14%) por ciento aproximadamente de la muestra. Las narraciones primitivas contienen tres elementos del núcleo central: un evento inicial, una acción,

y algún resultado o consecuencia alrededor de un tema central. No hay una resolución verdadera o fin del cuento.

En líneas generales, creemos que más de la mitad de la muestra analiza, un cincuenta y siete por ciento (57%) aproximadamente, si sumamos los resultados de los estadios narrativos de las narraciones primitivas (14%), cadenas narrativas (29%) y las narraciones verdaderas (14%), reflejan algunas características propias del pensamiento narrativo, como son:

- Planificación y generación de secuencias coherentes de enunciados con propósitos comunicativos.
- Sentido de la experiencia.
- Elaboraron significados que respondían a sus experiencias dentro de un marco cultural en el que se han formado.
- Demostraron que a través de sus narraciones podían organizar sus experiencias y darles sentido.
- A través de sus narraciones produjeron significados para los demás, al compartir sus experiencias y puntos de vistas sobre determinadas situaciones.
- Organizaron la información en la construcción de un discurso coherente.
- El relato elaborado constituyó un medio de articulación de sus vivencias y expresión de experiencias propias.
- En algunas narraciones se constató la presencia de marcos de interacción estructurados y contextualizados en escenarios familiares de actividades típicas y cotidianas.



- Por lo general, las narraciones respondieron a la mayoría de las preguntas que estructuran un discurso narrativo: ¿qué?, ¿quién?, ¿Cuándo?, ¿Dónde?, ¿Cómo?
- En las narraciones podemos encontrar los elementos estructurados que se emplean para construir relato, que constituyen al marco instrumental propuesto por Bruner (1991): acciones, agentes que realizan acciones dirigidas hacia una meta, un lugar; metas, escenarios y responden a las siguientes preguntas: ¿Quién hace qué?, ¿Con qué?, ¿Para qué?; además de la presencia del problema, la resolución del mismo y un recurso final formal.
- El marco de la intersubjetividad se reflejó en las acciones corporales de los escolares en el momento de narrar su historia, estableciendo contacto visual con los demás, gestos, cambios en la entonación, en el volumen de la voz, cambio de voces para sugerir algunos personajes o estados de ánimo de los mismos; en resumen, todos los gestos, deseos e intenciones encaminadas hacia la comprensión mutua de sus historias.
- La mayoría de las narraciones están centradas en la acción y la intención humana.
- Por último, el carácter general de las narraciones fue el imaginario, aunque la mayoría permeadas por las vivencias y experiencias propias de los escolares que obedecen al entorno cultural en que han crecido.

En cuanto al cuarenta y tres por ciento (43%) restante, ubicados en los estadios agrupamiento enumerativo (24%) y secuencias (19%) presentaron las siguientes características:

- Se describieron acciones sin un tema central, éstas giraron en torno a un personaje sin desarrollar una trama simple, mucho menos con cierta complejidad.

- Ausencia de conflicto y de personajes antagonistas que originen tensión en la historia.
- Tampoco se consiguió en estas historias una relación causal o temporal entre los eventos.
- Estas narraciones no presentaron una estructura narrativa típica con los tres momentos: inicio, desarrollo y resolución o final.
- Ausencia de planificación y generación de secuencias coherentes de enunciados con propósitos comunicativos.
- No se evidenció la integración del conocimiento en la construcción de la historia.
- Dificultad para expresar las experiencias propias por medio de las narraciones.
- La mayoría de estas narraciones sólo respondieron algunas o pocas de las interrogantes: ¿Qué?, ¿Quién?, ¿Cuándo?, ¿Dónde?, ¿Cómo?, lo que nos indica la ausencia de un marco instrumental o de los elementos necesarios para construir narraciones: agentes que realizan acciones dirigidas hacia una meta, relación causa-efecto, sentido temporal y espacial.

**IV.4.2.- Análisis de la estructura narrativa presente en los relatos elaborados por los escolares.**

Categorías:

<b>Estructura narrativa</b>	
<b>Situación inicial (SI)</b>	Por introducción o suceso inicial, donde se señala el tiempo, el lugar y los personajes principales: presentación del protagonista; a menudo, la narración empieza situándonos en un momento o un lugar concreto, en otras comienza con la presentación del personaje, bien sea por medio de su descripción o bien narrando el suceso que hace arrancar la historia. En esta investigación consideramos que aparece la situación inicial siempre que presente a los personajes, al tiempo o lugar donde ocurre la historia.
<b>Nudo o acción</b>	Presentación del conflicto; el nudo o las acciones del protagonista para resolver el problema-meta, como respuesta al suceso inicial o a la respuesta interna. Es el momento de la intriga, es la presentación del problema del personaje, qué dificultades tiene y cómo las resuelve. Se presentan los hechos que desencadenan el conflicto y dan lugar a las acciones de los personajes para resolver el problema. Aquí se producen la mayoría de las acciones y por lo tanto, el uso de verbos, adverbios conectores temporales se acentúa.
<b>Final o resolución (FR)</b>	En el desenlace o resolución se resuelve la intriga. Supone el paso a una situación final, es decir, a una nueva situación a la que se llega como consecuencia de las acciones de los personajes. La resolución como resultado de las intenciones o acciones de los personajes.

Tabla 6: definición de las categorías sobre la estructura del relato

Historia	Estructura completa (I+N+F)	Inicio y nudo (I+N)	Inicio y final (I+F)	Nudo (N)	Nudo y final (N+F)	Sin estructura
H 1	X					
H 2		X				
H 3	X					
H 4	X					
H 5	X					
H 6	X					
H 7	X					
H 8					X	
H 9						X
H 10						X
H 11						X
H 12				X		
H 13		X				
H 14	X					
H 15					X	
H 16						X
H 17					X	
H 18						X
H 19					X	
H 20				X		
H 21	X					

Tabla 7: categorías estructura narrativa de los relatos creados por los escolares de primer grado.

Estructura narrativa	Historias	Porcentaje (%)
Estructura completa (I+N+F)	08	38
Inicio y nudo (I+N)	02	10
Inicio y final (I+F)	0	0
Nudo (N)	02	10
Nudo y final (N+F)	04	19
Sin estructura	05	23
Total	21	100

Tabla 8: resumen porcentual de la estructura narrativa de las historias creadas por escolares de primer grado.

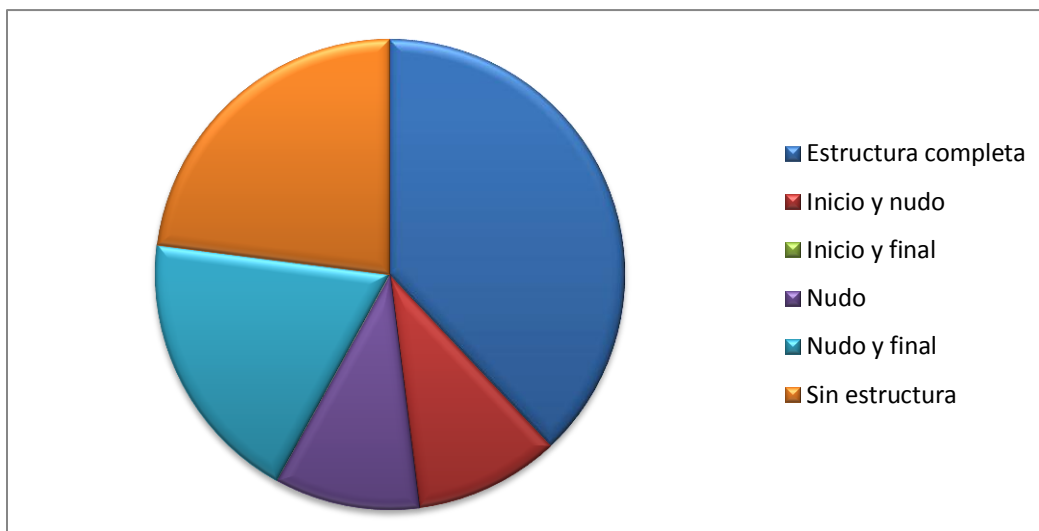


Gráfico 2: relación porcentual de la estructura de los relatos creados por los escolares de primer grado.

#### Análisis de los resultados:

Del análisis general de los datos expuestos en las tablas anteriores, extraemos las siguientes observaciones en función de las secuencias representadas:

Un poco más de un tercio de las historias analizadas, presenta la estructura completa (I+N+F: 38%), es decir, ocho historias (08). Por otro lado, cuatro (4) niños no han logrado plasmar la resolución del problema, esto es, las historias que sólo presentan inicio y nudo (I+N: 10%), y las que presentan sólo el nudo (N: 10%).

Del resultado anterior se desprende que dos historias (2) sólo presenta el inicio y el nudo (I+N: 10%), sin la clausura de los eventos o hechos de la historia, por lo tanto no lograron incluir la secuencia de la resolución final.

Sólo dos historias presenta únicamente el nudo (N: 10%), son historias que han comenzado directamente con las acciones, sin presentación de personajes, ni tiempo ni lugar, además de no resolver el problema y por lo tanto, carecen de final.

Las historias que presentan nudo y final (N+F: 19%) han sido cuatro (4), en ellas no se evidencia la introducción, presentación de personajes, lugar y ubicación temporal. El resultado es similar a la subcategoría anterior con la diferencia que si presenta una resolución del conflicto.

Llama la atención el que haya cinco (5) historias, que representan el 23 % de la muestra, que no presentan ninguna secuencia y por lo tanto, en sus textos está ausente la estructura narrativa; estos textos coinciden con los anteriormente analizados bajo la categoría de las estadios narrativos o capacidad narrativa, y los cuales los ubicamos en el estadio narrativo de *agrupación enumerativa*.

Otro aspecto que nos interesa resaltar es el hecho que los mayores porcentajes los encontramos en los extremos: estructura completa (I+N+F: 38%); por un lado y en las historias sin estructura (S/E: 23%). En las historias que presentan la estructura completa sus creadores han usado eficazmente el marco instrumental, es decir, se han valido de los elementos estructurales que se emplean para construir relatos: acciones, agentes, metas, escenarios; y que se consigue al responder a las preguntas: ¿quién hace qué?, ¿con qué?, ¿para qué?, ¿cuándo?, ¿dónde?; además de un comienzo formal o eventos iniciantes, el problema y la resolución del conflicto.

Vemos en estas narraciones la presencia de un orden canónico: acciones apropiadas orientadas hacia un fin o una meta; el curso legítimo de las cosas, lo esperado, elementos propios del marco

normativo (Bruner, 1991). Mientras que en las narraciones que no presentan estructura narrativa se evidencia la ausencia de los elementos constitutivos de los marcos instrumental y normativo. Son descripciones de algunas acciones sin conexión espacio-temporal y de causalidad, se limitan únicamente a presentar un personaje que realiza unas acciones aisladas, sin trama, ni motivaciones que los impulsen a conseguir una meta, por lo tanto, también carecen de situaciones conflictivas y de superación de obstáculos. Por lo general, este tipo de narraciones no presentan estructura narrativa.

#### IV.4.3.- Descripción de los elementos del cuento presentes en los relatos de los escolares.

Subcategorías:

<b>Elementos del cuento</b>	
<b>Personajes</b>	<p>Personaje protagonista: Es el personaje principal, el más importante. Es quien representa a una de las fuerzas que normalmente existen en la obra dramática, y que se encuentran en conflicto. Lo común es que el protagonista siempre trate de buscar la solución del conflicto de buena manera. Es un personaje con el cual el lector o el público se identifican; al leer o al presenciar la obra "solidariza" con él, se pone de su lado.</p> <p>Personaje antagonista: Es también un personaje importante, y representa a la otra fuerza que lucha. El antagonista es, entonces, quien se opone al protagonista, está en contra de que él logre sus fines. Dicho de otro modo, el antagonista es como el malo de la historia. Él retrasa la solución del conflicto, y los lectores y espectadores destinatarios de la obra, generalmente, no estamos de su lado, no queremos que triunfe.</p> <p>Personajes secundarios: Son aquellos que no representan una de las dos fuerzas en conflicto, sino que se suman a una de las dos, dando su apoyo ya sea al protagonista o al antagonista. No hay que creer que por ser secundarios, estos personajes tienen menos importancia dentro de la obra. Lo que sucede es que el conflicto no está</p>

	centrado en ellos, pero su acción es de igual trascendencia para el desenlace de la obra y su presencia es esencial.
<b>Ambiente</b>	Incluye el lugar físico y el tiempo donde se desarrolla la acción; es decir, corresponde al escenario geográfico donde los personajes se mueven. Generalmente, en el cuento el ambiente es reducido, se esboza en líneas generales.
<b>Conflicto</b>	El conflicto es la situación que mueve la acción del relato. Es leitmotiv de la narración. El conflicto da lugar a una acción que provoca tensión dramática. La trama generalmente se caracteriza por la oposición de fuerzas. Ésta puede ser: externa, por ejemplo, la lucha del hombre con el hombre o la naturaleza; o interna, la lucha del hombre consigo mismo.

Tabla 9: definición de los elementos del cuento.

#### IV.4.3.1.- Análisis cuantitativo de los tipos de personajes presentes en las historias creadas por los escolares de primer grado.

Subcategorías: Personajes.

Historias	Personajes		
	Principal	Antagonista	Secundarios
H 1	X	X	X
H 2	X		
H 3	X		X
H 4	X		X
H 5	X		X
H 6	X	X	X
H 7	X	X	X
H 8	X		X
H 9			X
H10			X



H11			X
H 12	X		X
H 13	X		X
H 14	X	X	X
H 15	X		
H 16	X		
H 17	X	X	X
H 18	X		
H 19	X		X
H 20	X		X
H 21	X	X	X

Tabla 10: personajes presentes en las historias creadas por los escolares de primer grado

Personajes	Historias	Porcentaje (%)
Protagonista+ antagonista+ secundarios	06	29
Protagonista	04	19
Protagonista + antagonista	0	0
Protagonista + secundarios	08	38
Secundarios	03	14
<b>Total</b>	<b>21</b>	<b>100</b>

Tabla 11: relación porcentual de los personajes presentes en las historias creadas por los escolares de primer grado.

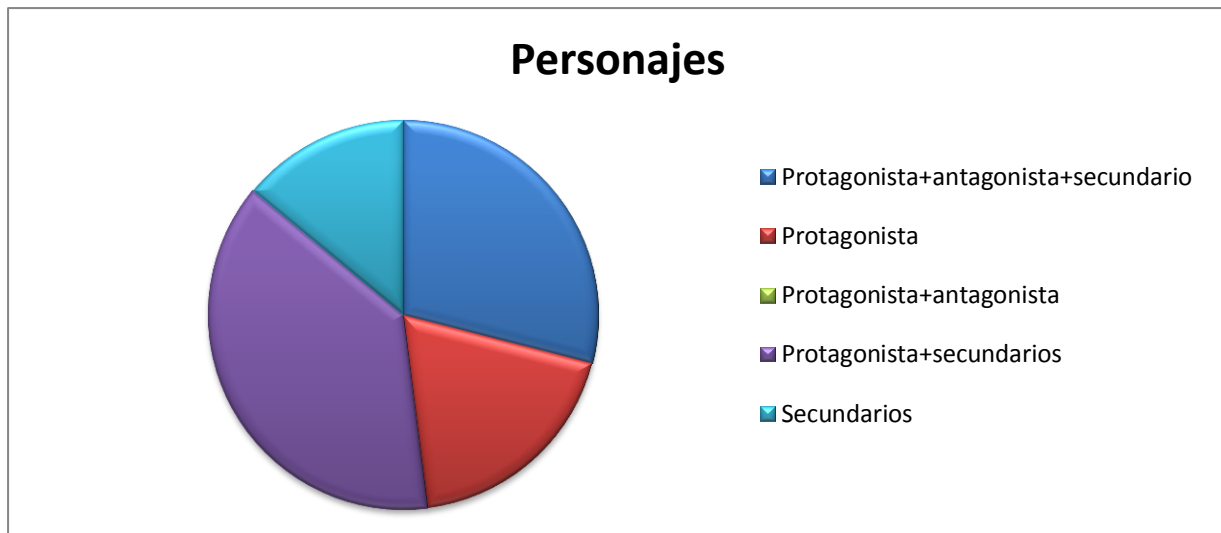


Gráfico 3: relación porcentual de la presencia de los tres tipos de personajes en los relatos creados por los escolares de primer grado.

En este estudio hemos considerado tres tipos de personajes: protagonista, antagonista y secundarios. El personaje protagonista o principal es quien realiza las acciones tendentes a resolver el problema o conflicto planteado en el relato: el personaje antagonista es su oponente, el que intenta por todos los medios obstaculizar las acciones del héroe o personaje principal. Los personajes secundarios son aquellos que apoyan al protagonista a llevar a cabo su tarea o aquellos que apoyan al antagonista en su afán de entorpecer al primero. En las narraciones de los escolares nos encontramos con la siguiente situación:

Sólo seis (6) historias presentan a los tres personajes dentro de sus tramas, esto representa un veintinueve por ciento (29%) de la muestra. Luego tenemos que cuatro (4) historias presentan únicamente a un personaje, al protagonista (19%).

En cuanto a las historias que presentan al personaje principal y los secundarios, sin presencia de un antagonista, tenemos ocho (8) narraciones, lo que representa más de un tercio de la muestra, es decir, el treinta y ocho por ciento (38%).

Por último tenemos una situación algo inusual, tres (3) historias que solo presentan a personajes secundarios, que corresponde al catorce por ciento (14%) de la muestra. Las acciones son llevadas a cabo por personajes que no son claramente definidos y que los encontramos en las narraciones que corresponden al estadio narrativo del *agrupamiento enumerativo*, estudiadas con anterioridad.

#### IV.4.3.2. - Conflicto:

CONFLICTO																				
H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
		X			X	X			X		X		X	X		X		X		X

Conflicto	Historias	Porcentaje (%)
Presencia del conflicto	10	48
No presenta conflicto	11	52
Total	21	100

Tabla 12: relación porcentual de la presencia del conflicto en las historias creadas por los escolares de primer grado.



Gráfico 4: relación porcentual de la presencia del conflicto en las historias creadas por escolares de primer grado.

El conflicto es el elemento esencial para que suceda una historia, porque es el motor que impulsa las acciones de los personajes; sin embargo, en las narraciones producidas por los escolares de primer grado, nos encontramos con que más de la mitad de las mismas, no presentan el conflicto. Según el análisis de contenido aplicado a las narraciones orales, once (11) historias han prescindido de este elemento, lo que representa el cincuenta y dos por ciento (52%). Sólo en diez (10) historias aparece el conflicto o una situación problemática que mueve a los personajes a determinadas metas, esto representa el cuarenta y ocho por ciento (48%) de la muestra.

La explicación de esta situación quizá se deba al estadio narrativo en que se enmarcan estas narraciones, pues en este estudio nos encontramos con un alto porcentaje (43%) de historias ubicadas en estadios narrativos del agrupamiento enumerativo y las secuencias, que carecían de varios elementos, entre ellos el de las relaciones causa-efecto, problemática planteada y estructura narrativa.

Por último, nos encontramos con la subcategoría del ambiente y tiempo de la narración, que se refiere al espacio o lugar donde se desarrollan los hechos, veamos entonces qué nos dicen los datos:

#### IV.4.3.3.- Ambiente:

AMBIENTE																				
H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
X	X			X	X	X	X		X		X	X	X	X		X		X	X	X

www.bdigital.ula.ve

Ambiente	Historias	Porcentaje (%)
Ambiente	15	71
Sin ambiente	06	29
<b>Total</b>	<b>21</b>	<b>100</b>

Tabla 13: relación porcentual de la descripción del ambiente en las historias creadas por escolares de primer grado.

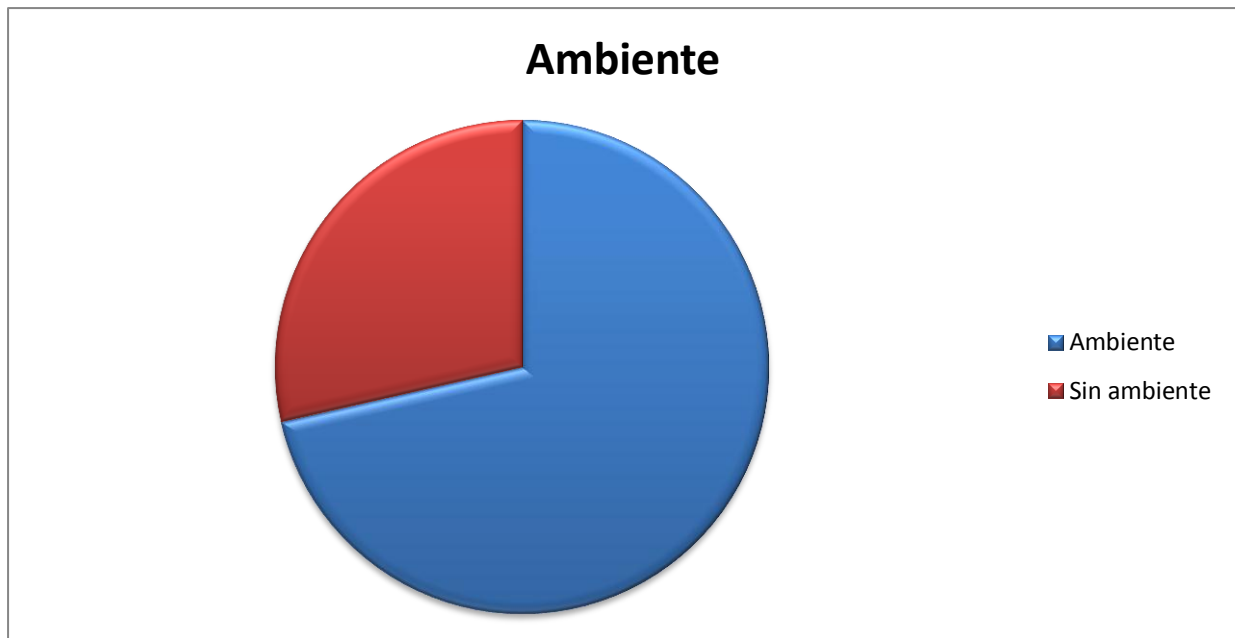


Gráfico 5: relación porcentual de la presencia del ambiente en las historias creadas por escolares de primer grado.

Análisis: [www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

El ambiente es el elemento del cuento que nos ubica en un lugar o en varios lugares de los acontecimientos. En los relatos muchas veces aparece explícitamente descrito o nombrado, en otros, se sugiere por las acciones u otros indicadores o elementos presentes en las historias. En el caso de los relatos elaborados por los niños y niñas de primer grado, se han tomado en cuenta aquellos ambientes nombrados en las historias: bosques encantados, castillos, jardines, casas, reinos lejanos, casas voladoras, escuelas, parque acuático, tiendas de sombreros, puentes, palacios, entre otros.

En el estudio de contenidos de las historias producidas por los escolares de primer grado nos encontramos que más de dos tercios de la muestra (15 historias: 71%) presentan el lugar o lugares donde se desarrollan los hechos que narran. Sólo seis (6) historias no mencionan el ambiente, aunque algunas de ellas lo sugieren por algunos indicadores o elementos presentes en las secuencias de acciones; sin embargo, como lo hemos dicho anteriormente, cuantificamos aquellas historias que mencionan directamente el ambiente. Las historias que no describen o mencionan el ambiente representa el veintinueve por ciento (29%) de la muestra.

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

## CONCLUSIONES

Esta investigación se propuso como objetivo general el análisis del pensamiento narrativo de los escolares de primer grado de educación primaria a través de la identificación del estadio narrativo más representativo, el análisis de la estructura narrativa y la descripción de los elementos del cuento presentes en sus historias; este estudio se realizó a partir de las narraciones orales creadas a partir de la combinación de dos palabras: un personaje y un objeto mágico. Luego del estudio de contenidos realizado a las producciones de los niños y niñas, llegamos a las siguientes conclusiones:

1.- Respecto al estadio narrativo más representativo de los escolares de primer grado ha sido la cadena narrativa, la cual se caracteriza porque el relato presenta un inicio en el que se presentan a los personajes, el ambiente y el tiempo de la narración. El desarrollo conformado por una progresión de sucesos que conforman episodios incompletos, y un final que suele ser sorpresivo, abrupto que no se desprende lógicamente de los hechos. En este tipo de narraciones la trama es débil y no progresa con las motivaciones de los personajes, aunque aparecen algunas relaciones causales y temporales que le dan cierta movilidad al relato. En las cadenas narrativas hay referencias sobre las motivaciones o metas de los personajes, lo que pudimos constatar en las narraciones producidas por los escolares que participaron en la muestra.



2.- En cuanto a la estructura del relato, el estudio demostró que los niños de seis y siete años que se están iniciando en la alfabetización formal, tienen conciencia de la estructura canónica del cuento, y por lo tanto, en el momento de elaborar sus relatos, planifican y organizan las secuencias de manera coherente, para generar enunciados con propósitos comunicativos, apoyándose en el marco de la intersubjetividad, que es el espacio simbólico donde compartimos nuestras manifestaciones a través de la mirada, los gestos, deseos e intenciones encaminadas hacia la comprensión mutua.. Los niños y niñas se apoyaron en los marcos de interacción como el instrumental y el normativo para estructurar sus narraciones, respondiendo a las interrogantes: ¿Quién hace qué? , ¿Con qué?, ¿Para qué?, ¿Cuándo? ¿Dónde?; con un sentido de lo canónico, lo por lo tanto, las narraciones reflejaron la presencia de marcos de interacción estructurados y contextualizados en escenarios familiares de actividades típicas y cotidianas.

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

3.- En la mayoría de los relatos encontramos definidos o caracterizados los personajes que actúan, movidos por sus intenciones y motivados por una meta, a resolver situaciones en el marco de un ambiente o lugar determinado. La mayoría de las narraciones nos ubicaron en tiempo y espacio en los que se desarrollaron las acciones. Y, aunque el conflicto no formó parte de la mayoría de los textos, las acciones en estas narraciones ocurrieron por las motivaciones de los personajes hacia alguna meta, deseo o motivación.

Por otra parte, en las narraciones producidas por escolares de primer grado encontramos los siguientes panoramas: el panorama de la acción constituido por uno o varios agentes que demuestran una intención o persiguen una meta, una situación planteada y los instrumentos de los

que se valen para lograr sus objetivos; y el panorama de la conciencia: lo que saben, piensan, sienten o dejan de saber, pensar o sentir los que intervienen en la acción. Además de las intenciones, acciones, vicisitudes humanas y consecuencias de sus actos. En cuanto al carácter de las narraciones, éste fue imaginario con una importante influencia de la realidad, producto de las experiencias y vivencias de los niños y niñas en su interrelación con su contexto cultural, sea familiar, escolar o en comunidad.

Por último, las narraciones se constituyeron por enunciados que giran en torno a una idea o tema central, así nos encontramos con narraciones que tratan del enfrentamiento entre el bien y el mal; la rivalidad entre amigos, la venganza, la valentía, la belleza femenina, la solidaridad, la amistad, la libertad, gratitud, la violencia, el amor, la muerte, la unión familiar.

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

## RECOMENDACIONES

Uno de los recursos más interesantes y atractivos para trabajar el pensamiento narrativo en la educación primaria, específicamente en los primeros grados, es el cuento. Los cuentos posibilitan el desarrollo de la fantasía, la imaginación y la empatía, y permite ampliar las experiencias de los niños al conocer otras culturas (Ramos y Vadillo, 2007).

Tanto los adultos como los niños asimilan y recuerdan mejor las historias y las narraciones debido a que está compuesta de episodios y situaciones que tienen directa relación con experiencias de la vida cotidiana, por lo que su comprensión también es más fácil que otros discursos de tipo argumentativo, expositivo o lógico-formal (Marmolejo y Jiménez, 2006).

El cuento también permite que los niños comprendan muchos de los hechos y realidades con los que viven a diario y que en sus mentes infantiles no parezca tener una explicación lógica. Ayuda a entender y vislumbrar alguna explicación a muchísimos eventos y hechos que acontecen, por primera vez en su corta experiencia. En este sentido, la utilización del cuento en el aprendizaje constituye una herramienta eficaz y motivadora, más si lo hacemos desde el juego por ser una actividad natural para los niños.

A través de los cuentos, los niños ponen de manifiesto sus habilidades comprensivas y organizativas a partir de las representaciones mentales que se han formado sobre los eventos de los que participan, por los que es posible trabajar el cuento tanto individual como grupalmente.

Es así como de la narración resulta el placer de escuchar historias, el entender el por qué es interesante la lectura, el uso de iguales palabras en diferentes contextos, por lo tanto distintos significados que nos conduce al enriquecimiento de la semántica. Estimula el pensamiento, el vocabulario, la discriminación auditiva, la formación de juicios, el crecimiento de los procesos básico de aprendizaje (atención, memoria, concentración, habituación a la tarea, motivación), hacer comentarios y preguntas sobre el cuento, observar e interpretar imágenes y las funciones superiores como el lenguaje, que intervienen en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura.

Con el cuento se estimula el lenguaje oral, ya que la narración de cuentos introduce al niño en mundos diferentes al suyo lo que revierte en una utilización más rica y ajustada del lenguaje oral, dándose paso a actividades relacionadas con la capacidad de comprender, sintetizar y crear. Además, fomenta su conocimiento de la realidad, su utilización de la memoria y su actitud de escucha pues no se limita a oír sino que escucha, pues todos los detalles cuentan, así como el desarrollo del pensamiento divergente, la imaginación, la creatividad y la fantasía (Díaz, 2009).

Respecto a las dimensiones que deben contemplar las actividades relacionadas con los cuentos, destacaremos fundamentalmente la estructura formal del relato, la cual se compone de tres elementos esenciales (Díaz, 2009):

- a) Presentación del personaje principal y del problema que desencadena el relato y sin el cual el cuento no existiría.
- b) Episodios, a través de los cuales el cuento progresa y se desarrolla. Incluye: objetivos - qué persiguen los personajes-; acciones -destinadas a lograr los objetivos-; obstáculo -qué impide el logro del objetivo- y resultado.
- c) Final, donde se resuelve el problema planteado en la presentación. Sobre el final habría que apuntar que bastantes niños de nuestra investigación no los elaboraban.

www.bdigital.ula.ve

En síntesis, y conforme a lo expuesto anteriormente se recomienda:

1.- Valorar la importancia que la narración tiene en los procesos de acceso a la cultura así como su influencia en el aprendizaje. Ya que aprender a narrar, así como participar en actividades narrativas, produce transformaciones del funcionamiento intelectual del individuo y de su capacidad para participar con eficacia en actividades colectivas, al necesitar tener presente al que escucha, porque siempre que narramos, lo hacemos para alguien, esté o no presente, pues en las narraciones orales tenemos un interlocutor y en las escritas será el lector el que se constituya en partícipe de la narración.

2.- Implementar en el aula la lectura en voz alta y la narración oral de cuentos, recuperar el protagonismo del texto narrativo en esta etapa escolar para articular propuestas didácticas que permitan a los niños y niñas llevar a cabo actividades destinadas a elaborar narraciones orales y escritas, teniendo en cuenta el desarrollo de operaciones de planificación y revisión, con el fin de apropiarse de conocimientos necesarios para el dominio de la estructura narrativa.

3.- Entre los aprendizajes básicos que debemos promover en el aula están los aspectos estructurales de las narraciones, entendidas como secuencias de hechos presentados en el eje espacio-temporal, con la definición de los personajes, la concreción del problema, la relación causa-efecto de las acciones y la consideración de los sentimientos y emociones del protagonista de la historia.

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

4.- Se deben atender aspectos formales relacionados con la elaboración del discurso, teniendo en cuenta que la narración puede plantearse a través de los lenguajes oral y escrito.

## REFERENCIAS

Álvarez, A. y Mora, E. (1995): ¿Oralidad en prosa? Reflexiones sobre la transcripción, *Revista de Lingüística Aplicada*, Vol. 1,1, Caracas, pp. 43-57.

Alonso, L. y Callejo, J. (1999). El análisis del discurso: del postmodernismo a las razones prácticas. *REIS*, 88, 37-73.

Arias, F. G. (1999). *El proyecto de investigación. Guía para su elaboración*. Caracas, Episteme.

Bajtin, M. M. (1990): Discourse in the Novel, en Bajtin, M. M., *The Dialogic Imagination*. Four Essay, Austin, University of Texas Press, pp. 259-435.

Bardin, L. (1986). *El análisis de contenido*. Madrid, Akal.

Bassols, M. y Torrent, A. M. (1997): *Modelos textuales*. Barcelona, Octaedro.

Bayona, C. Y Flórez, R. (2006). *El lobo y las gallinas. Un estudio de las narrativas infantiles en instituciones con programas de innovación educativa*. Trabajo de grado inédito, Tesis para optar al título de Magíster en Lingüística con Énfasis en Sociolingüística, Universidad Nacional de Colombia.

Briones, G. (1996): *Metodología de la Investigación Cuantitativa en las Ciencias Sociales*. Bogotá, ICSE.

Bruner, J. S. (1975): The ontogénesis of speech acts, en *Journal of Child Language*, 2, pp.1-21.

Bruner, J. S. (1984): *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid, Alianza.

- Bruner, J. S. (1987): *La importancia de la educación*. Barcelona, Paidós.
- Bruner, J. S. (1991): *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid, Alianza.
- Bruner, J. S. (1995): *El habla del niño*. Barcelona, Paidós.
- Bruner, J. S. (1997): *La educación puerta de la cultura*. Madrid, Visor.
- Bruner, J. S. (2001): *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid, Morata.
- Bruner, J. S. (2004): *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación*. Barcelona, Gedisa.
- Bruner, J. S. (2005): Cultural Psychology and its Functions, en *Constructivism in the Human Sciences*, 10, pp. 53-63.
- Bruner, J. S. (2008): Culture and Mind: Their Fruitful Incommensurability, en *Ethos*, 36, pp. 29-45.
- Burke, P. (2004): *¿Qué es la historia cultural?* Barcelona, Paidós.
- Bustos, L y Marengo, I. (2011) *Caracterización del pensamiento narrativo en preescolares*. Trabajo de grado inédito, Tesis para optar el título de Magister en Educación. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá.
- Cole, M. (1999): *Psicología cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid, Morata.
- Coll, C. y Edwards, D. (1996): *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula*. Madrid, Aprendizaje.



Duverger, M. (1986). *Métodos de las ciencias sociales*. Tercera reimpresión. México DF, Editorial Ariel.

Engel, S. (1995). *The stories children tell*. W. H. Freeman. Co

Fireman, G., McVay, T. y Flanagan, O. (2003) *Narrative and consciousness: literature, psychology and the brain*. NY: Oxford University Pres.

Halliday, M. A. K. (1975): *Learning how to mean*. Londres, Edward Arnold.

Hernández, R et al. (1998). Metodología de la investigación. México DF. McGraw-Hill, Segunda Edición.

Holsti, O.R (1968): Content analysis. En Lindzey, G. Y Aronson, E. The handbook of social Psychology. Vol 2. Research Methods, Addison-Wesley, Reading, Mass.

Jaimes, G., Baquero, N. (2009). *Los cuentos infantiles como estrategia para desarrollar el interés lector en los niños de preescolar*. Bogotá: Facultad ciencias de la educación. Universidad Libre.

Jurado, F. (1996). Lectura, incertidumbre, escritura. *En: los procesos de la lectura. Hacia la producción interactiva de los sentidos*. (99. 39-53) Santa Fe de Bogotá: Magisterio.

Kerlinger,F. (1988). Investigación del comportamiento. México DF.McGraw-Hill, Tercera Edición.

Labov, W. (1972): The transformation of experience in narrative syntax, en *Language in the inner City*. Studies in the Black English Vernacular. Philadelphia, University of Pennsylvania Press, pp. 354-396.

LaCasa, P. y Reina, A. (2004). *La televisión y el periódico en la escuela primaria: imágenes, palabras e ideas*. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Lofranco, L., Peña, E., & Bedore, L. (2006). *English language narratives of Filipino children*. *Speech, Language, Hearing Services in Schools*, 37, 28-38.

Luria, A. R. (1980): *Los procesos cognitivos. Análisis socio histórico*. Barcelona, Fontanella.

Owens, R. (2003). *Desarrollo del lenguaje*. Madrid: Pearson.

Paul, R., Hernandez, R., Taylor, L., & Johnson, K. (1996). Narrative development in late talkers: Early school age. *Journal of Speech and Hearing Research*, 39, 1295–1303.

Paul, R., Lazlo, C., & McFarland, L. (1992, November). Emergent literacy skills in late talkers. *Mini-seminar presented at the annual convention of the American Speech-Language-Hearing Association*, San Antonio, TX.

Pérez, L., Tabares, A. (2009). *Implementación de una secuencia didáctica en torno a la imagen en el libro infantil*. Tesis de Maestría. Bogotá: Pontificia universidad Javeriana.

Piñuel, J. (2002). Epistemología, metodología y técnicas de análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3, 1-42.

Prego V, G. (2004). Narraciones de niños de 3 y 4 años: un puente entre la gramática y la pragmática. En *Estudios de lingüística clínica. Aspectos evolutivos*. Veyrat R, M y Gallardo P, B. (ed.). Departamento de Teoría de los lenguajes. Universitat de Valencia. Asociación valenciana de lenguaje, comunicación y culturas. Valencia, España.

Ramos, F, y Vadillo, J. (2007): *Cuentos que enseñan a vivir*. Madrid, Narcea.

Rojas de E, B. (2007). *Investigación cualitativa. Fundamentos y praxis*. Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (FEDUPEL), Caracas.

Rojas, M. (2000). *Contar cuentos el camino de la creación: la formación del pensamiento narrativo y sus implicaciones pedagógicas*. Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana.

Santamaría, A. (1997): La naturaleza semiótica de la conciencia. Una aproximación sociocultural a la mente humana, en *Infancia y Aprendizaje*, pp. 3-15.

Santamaría, A (2002): ¿De qué hablamos cuando hablamos de significado? El problema del significado en la constitución de la mente, en *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, pp. 173-193.

Santamaria, A. y Martínez R, M. A. (2005): La construcción de significados en el marco de una Psicología cultural: el pensamiento narrativo, en Cubero, M. y Ramirez Garrido, J. D. (comp.): *Vygotski en la psicología contemporánea*. Madrid, Miño y Dávila.

Senechal, M., Thoms, E. y Monker, J. (1995). Individual differences in 4- years-old children acquisition of vocabulary during storybook reading. *Journal of Educational Psychology*, 87, 218-229.

Shweder, R. A. (1990): Cultural Psychology-what is it? En J. Stigler, R. Shweder y G. Heart, *Cultural Psychology: Essays on comparative human development*. Cambridge, Cambridge University Press, pp. 1- 43.

Smorti, A. (2001): *El pensamiento narrativo. Construcción de historias y desarrollo del conocimiento social*. Sevilla, Mergablum.

Tomasello, M. (2007): *Los orígenes culturales de la cognición humana*. Madrid, Amorrortu.

Tough, J. (1987): *El lenguaje oral en la escuela. Una guía de observación y actuación para el maestro*. Madrid, Visor.

Tough, J. (1989): *Lenguaje, conversación y educación*. Madrid, Visor.

Trabasso, T. y Stein, N., (1997): "Narrating, representing, and remembering event sequences", en P.W. Van Der Broek & P.J. Bauer (Eds.): *Developmental spans in event comprehension and representation*. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 237-270.

Van Dijk, T. A. (1980): *Estructuras y funciones del discurso. Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso*. México, Siglo XXI.

Van Dijk, T. A. (1997): *Discourse studies: a multidisciplinary introduction*. London, Sage Publications.

Villegas, M. (1993). Las disciplinas del discurso: hermenéutica, semiótica y análisis textual. *Anuario de psicología*, 59, 19-60.

Vygotski, L. S. (1991): *La formación social de la mente*. Brasil, Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (1995): *Obras escogidas de L. S. Vygotski. Vol. I. Problemas teóricos y metodológicos de la Psicología. Vol. II. Problemas de Psicología General. Vol. III. Problemas del desarrollo de la psique*. Madrid, Visor.

Vygostki, L. S. (1996): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Crítica.

Vygotski, L. S. (2001): *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona, Paidós.

Wasik, B.A., y Bond, M.A. (2001). Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classroom. *Journal Educational Psychology*, 93, (2), 243-250.

Wertsch, J. V. (1995): *Vygotski y la formación social de la mente*. Barcelona, Paidós

Wertsch, J. V. (1999): *La mente en acción*. Buenos Aires, Aique.

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

## Fuentes electrónicas

Applebee, A. (1978). The child`s concept of story. The University Chicago Press. Recuperado de [http://www.oei.es/inicialbbva/db/contenido/actividades/desarrollo\\_narrativo\\_niño.pdf](http://www.oei.es/inicialbbva/db/contenido/actividades/desarrollo_narrativo_niño.pdf)

Becky, L. y Spivey, M. (2012). Estadios narrativos. En Handy Handouts. N° 350. Recuperado de <http://www.superduperinc.com/handouts/pdf/350%20Spanish.pdf>

Berelson, B. (1952). Analysis in communication researches. En: El análisis de contenido como método de investigación. XXI Revista de Educación, 4, 167-179. Recuperado de: [http://books.google.co.ve/books?hl=es&lr=&id=5JsWBAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA193&dq=an%C3%A1lisis+de+contenido&ots=u\\_nKcbg8bn&sig=M4ydxigZpHWGLEe4u0nAFL08x4U#v=onepage&q=an%C3%A1lisis%20de%20contenido&f=false](http://books.google.co.ve/books?hl=es&lr=&id=5JsWBAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA193&dq=an%C3%A1lisis+de+contenido&ots=u_nKcbg8bn&sig=M4ydxigZpHWGLEe4u0nAFL08x4U#v=onepage&q=an%C3%A1lisis%20de%20contenido&f=false)

Cleave, Girolametto, Johnson, Bumgardner y Cohen. (2008). Emergent literacy intervention for preschool children with SLI: the impact on narrative skills. [http://www.asha.org/Events/convention/handouts/2008/1200\\_Cleave\\_Patricia\\_L.htm](http://www.asha.org/Events/convention/handouts/2008/1200_Cleave_Patricia_L.htm)

Díaz, M. A. (2009). La importancia el cuento en la escuela. En Revista digital innovación y experiencias educativas, N 18. Recuperado de: [http://www.csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_18/ADOLFO\\_DIAZ\\_2.pdf](http://www.csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_18/ADOLFO_DIAZ_2.pdf)

Fernández Chaves, Flory. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. Revista de Ciencias Sociales (Cr), vol. II, núm. 96, Universidad de Costa Rica San José, Costa Rica. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15309604>

Marmolejo, F. y Jiménez, A. T. (2006): “Inferencias, modelos de situación y emociones en textos narrativos. El caso de los niños de edad preescolar”, Revista Intercontinental de Psicología y Educación, 8 (2), pp.93-138. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/802/80280207.pdf>

Porta, L. y Silva, M. (2003). La investigación Cualitativa: El análisis de contenido en la investigación cualitativa. Recuperado de: <http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/porta.pdf>

www.bdigital.ula.ve

## ANEXOS

### Anexo 1: Tablas

#### Grado de capacidad narrativa o estadio narrativo

Historia (H)	Agrupamiento enumerativo (AE)	Secuencias (S)	Narraciones primitivas (NP)	Cadena narrativa (CN)	Narraciones verdaderas (N)
H 1					
H2					
H3					
H4					
H5					
H6					
H7					
H8					
H9					
H10					
H11					
H12					
H13					
H14					
H15					
H16					
H17					
H18					
H19					
H20					
H 21					

#### Resumen porcentual estadio narrativo

Grado de capacidad narrativa	Historias	porcentaje
Agrupamiento enumerativo (AE)		
Secuencias (S)		
Narraciones primitivas (NP)		
Cadena narrativa (CN)		
Narraciones verdaderas (NV)		
<b>Total</b>		



Tabla: estructura narrativa

Historia	Estructura completa (I+N+F)	Inicio y nudo (I+N)	Inicio y final (I+F)	Nudo (N)	Nudo y final (N+F)	Sin estructura
H 1						
H 2						
H 3						
H 4						
H 5						
H 6						
H 7						
H 8						
H 9						
H 10						
H 11						
H 12						
H 13						
H 14						
H 15						
H 16						
H 17						
H 18						
H 19						
H 20						
H 21						

Tabla: resumen porcentual estructura narrativa

Estructura narrativa	Historias	Porcentaje (%)
Estructura completa (I+N+F)		
Inicio y nudo (I+N)		
Inicio y final (I+F)		
Nudo (N)		
Nudo y final (N+F)		
Sin estructura		
<b>Total</b>		

Tabla: personajes

Historias	Personajes		
	Principal	Antagonista	Secundarios
H 1			
H 2			
H 3			
H 4			
H 5			
H 6			
H 7			
H 8			
H 9			
H10			
H11			
H 12			
H 13			
H 14			
H 15			
H 16			
H 17			
H 18			
H 19			
H 20			
H 21			

www.bdigital.ula.ve

Tabla: relación porcentual de los personajes

Personajes	Historias	Porcentaje (%)
Protagonista+ antagonista+ secundarios		
Protagonista		
Protagonista + antagonista		
Protagonista + secundarios		
Secundarios		
<b>Total</b>		

Tabla: Conflicto

CONFLICTO																				
H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21

Tabla: relación porcentual de la presencia del conflicto en las historias

Conflicto	Historias	Porcentaje (%)
Presencia del conflicto		
No presenta conflicto		
<b>Total</b>		

www.bdigital.ula.ve

Tabla: ambiente

AMBIENTE																				
H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21

Tabla: relación porcentual de la presencia del ambiente en las historias

Ambiente	Historias	Porcentaje (%)
Ambiente		
Sin ambiente		
<b>Total</b>		

## Anexos 2: Historias

### **Historia 1:** “Dragón y una regla mágica”

Niño: S. A. A. V.

Edad: 07 años

El dragón vivía en un reino. La reina llamó al rey, y el rey lo mató. La regla es muy importante, para hacer jugo. Al dragón le cortaron la cabeza, murió. El rey se la cortó. Y la gente dijo: “¡mira, hay un dragón muerto!” y después se lo comieron. Luego se consiguieron otro dragón, y el dragón mató al rey. Lo quemó con la princesa y no pasó más nada.

### **Historia 2:** “La bruja y el peine mágico”

Niño: A. G. C. C.

Edad: 06 años.

Les voy a hablar del cuento de una bruja que se consiguió un peine mágico y se hizo un lazo porque estaba despeinada. Se vio en el espejo y se vio bonita. Después se fue a pasear por el bosque, por un bosque encantado. La bruja iba a ver a los animales, a las flores y a los árboles. A la bruja no le daba miedo andar por el bosque porque andaba sola, y dejó el peine en el bosque.

**Historia 3:** “La varita mágica y el rey”.

Niño: L. R. C. G.

Edad: 07 años

Había una vez un rey que le encantaban mucho los animales. Fueron una vez los peces a decirle al rey que los ayude, entonces el rey fue a acompañar a los peces, y el rey les dijo que los ayudará cuando termine de estar ocupado. Entonces el rey fue a buscar su varita y los peces estaban esperando, y de repente, la varita desapareció... desapareció así solamente cuando el rey la iba a agarrar, entonces, atentamente le dijo a los peces que lo ayudaran a buscar su varita. La consiguieron y así es cómo ayudó a los peces a darles la comida.

**Historia 4:** “El helado mágico y la vieja”.

Niña: R. D. M.

Edad: 06 años.

Yo vengo a hablarles del helado caliente o frío. Una vez una señora fue a comprar helados y le dijeron: ¿frío o caliente? Y la abuela dijo:

- ¿está muy frío ese helado’
- Caliente, caliente...

Y ella dijo: está muy bueno. Después se fue con el helado y estaba feliz. La abuela dijo: este helado sabe a bueno, a chocolate; y le dijo a su hija: “¿quieres un poquito a probar?”, y la hija le dijo: “sí mamá, sí quiero probar.” Y le dijo a la vieja: “mamá este helado está muy bueno, para mi hermano también quiero”; y le mandó a comprar otro helado más. Compraron de

fresa y se fueron juntas y felices, y la mamá dijo: “está muy bueno este helado para irme a la casa a dormir.”

**Historia 5:** “La reina y la alfombra”

Niña: G. A. D. S.

Edad: 06 años.

La reina y la alfombra se encontraron en un castillo. Se fueron. La reina le dijo a la alfombra: “¡alfombra!, ¿será que puedo montarme en tu alfombra?, y la alfombra le dijo que sí y le puso una escalera así (hace el gesto de colocar una escalera) para que se montara, y se fueron volando por ahí, por el cielo volando (hace el gesto de volar y mira hacia el cielo).

Se fueron para un lugar donde encontraron un príncipe. ¡se enamoraron! La reina y el príncipe y se fueron a viajar con la alfombra, se fueron para la playa...y se casaron y vivieron juntos, felices para siempre y terminó...

**Historia 6:** “El dragón y la varita mágica”

Niño: A. A. H. M.

Edad: 06 años.

Había una vez un dragón; los guerreros vinieron a pelear con él. Entonces, él los mató a todos pero el rey tenía una espada más poderosa que su fuego y una armadura más poderosa y un cuchillo más poderoso. Entonces, el dragón se puso muy triste y muy molesto que se molestó que quería vencerlo, pero entonces vino el rey malo: “¡dragón, ven aquí!”, entonces el dragón quiso

agarrarlo, hizo así (gesto de agarrar), agarrarle la mano... “¿Por qué?, ¿por qué?” Dijo el dragón (cambiando la voz).

Entonces el dragón se puso tan molesto que el rey se fue, entonces buscó a los españoles, todos los peleadores; entonces el dragón eligió a todos los dragones, entonces murieron demasiados enemigos, demasiados dragones, entonces faltó uno y el rey; murieron, pero vinieron los amigos y ¡pum!, ¡pum! Y mataron a los tres malos; entonces el rey mató a los tres amigos de él, entonces el rey se fue escapándose en un caballo.

Entonces vino un padrino mágico. Entonces, el dragón dijo (cambiando el tono de voz): “¡no puede ser que el rey no sea tan poderoso!”, entonces el mago dijo (con otro tono de voz): “¿poderoso?, ¿Qué ponga al rey poderoso?, ¡hummm!”; “¡que no!, ¡que no sea tan poderoso!” dijo el dragón. Y el mago dijo: “ah bueno, voy para allá a ponerlo poderoso. “¡No, no!” dijo el dragón.

Entonces el dragón se fue volando, entonces deseó un deseo “que sea más poderoso que él”; entonces, entonces, entonces, fueron para un boxeo los dos, el rey contra el dragón.

Los amigos lo hicieron heridos, los tres amigos muy heridos por el rey; y los amigos del rey, superheridos por el fuego; y el fuego, hacía puro fuego a la pared; entonces, el rey se voltea como un gusanito y entonces ¡pum, pum!, vino un señor que tenía una varita y un gorro mágico.

Entonces atacaron contra el mágico, el señor mágico, pero como deseó un deseo el dragón casi los vencía; pero no los venció casi. Se fue para su guarida secreta, entonces buscaron más enemigos, enemigos y enemigos, pero le faltaba uno..., el otro murió contra los españoles.



Entonces los españoles, los españoles vinieron a una abejas de la naturaleza, entonces atacaban y entonces perdían y perdían y perdían...

Entonces vinieron perros, gatos, leones, de todos los animales, pero el rey igualito los vencía. Pero buscaron una culebra, los enemigos culebra, los leones, las abejas y también las iguanas y las serpientes, y los leopardos, los tigres, todos los animales; entonces, el águila, el águila agarró a un enemigo por el cuello, entonces, había un guerrero que era bueno, y no quería estar con los malos, entonces dijo: “¿puedo pelear contra los malo?, ¡claro que sí!, voy a ver...”

Entonces no rompieron unas espadas; entonces él se hizo una espada, todo el mundo se hizo una espada; entonces, hizo un castillo de puros animales peligrosos. Entonces eligió varios estudiantes, varios soldados, varios policías, entonces eran más, más hombres.

Entonces, eso, ellos más o menos perdieron, pero entonces, se fueron corriendo como gallinas miedosas. Entonces, el otro no podía ser tan malo, compró una moto y un cuchillo que es alto; los vencía a cada uno, todo el tubo, tubo y los metía todo y les hacía un hueco, por la barriga; entonces, ellos se murieron, se murieron, entonces el rey vino, lo rompió el rey con la espada más poderosa, ¡paf!, y lo rompió con la espada, entonces se fue corriendo como gallina, todos los guerreros.

Entonces trajeron todos los guerreros con más enemigos y con más espadas; entonces, el rey se puso más fuerte, entonces buscó una madera super grandísima y ¡pum, pum! Que era como un tubo pero más grande todavía, como un edificio, lo alcanzaba todo, hasta el rey, y el que no quería ser malo, pero entonces, el que no quería ser malo se le partió un pedacito, pero entonces, ¡pam, pam!, pero entonces el bueno le cortó una cabeza al malo, entonces nos dobló los dedos muy fuerte, entonces nos partieron la espada otra vez, ¡nunca podían vencerlo!, entonces vinieron

bastantes padrinos mágicos y muchos magos mágicos, pero entonces vinieron los mágicos malos y los padrinos mágicos malos; entonces vino un tigre malo, un leopardo malo, y entonces tenía un dragón más grande que él, el dragón verde, y el dragón también era verde, todos eran verdes; era más grande que el otro, pero el otro era como un árbol y el otro como un dinosaurio rex, y entonces, lo quemó ¡pum-pum! Al dinosaurio y se murió ese dragón y entonces vino un asesino mucho más grande y mucha gente que tenía pistolas, los malos, y entonces, ¡pumpum! Dispararon los dragones a los leones y a los leopardos, entonces, la serpiente mató al malo, a los asesinos.

Entonces, los guerreros mataron al dragón rex, mataron a la serpiente rey. Entonces, cortaron los árboles, hicieron una casa gigantesca como un edificio pero con metal, madera y mucho cemento, un techo de cemento, un techo de metal y un techo de madera.

Cada uno hacía un edificio, le hacían ventanas, entonces, en el de metal estaban los dragones y los leones; en el de madera estaban las serpientes y los padrinos mágicos, encerrados como en una jaula, los padrinos mágicos le echaron metal aquí para que las serpientes no le echaran veneno. Entonces, vinieron pajaritos, que querían salvarlos, entonces, vino la bruja que mató a todos, menos al rey que le cortó la cabeza.

Entonces, mucho tiempo después, el dragón ya estaba viejo, todos ellos estaban viejos, pero uno no estaba viejo, era el dragón rey. Los dragones que estaban vivos todavía y estaban jóvenes, y el león también estaba joven y la serpiente también, y también los leopardos. Pero el otro que hizo la espada y el cuchillo grande se puso viejito, viejito, viejito, entonces se murió y los padrinos mágicos dijeron: “¡que se haga un cementerio!”

Entonces, hicieron un cementerio y lo enterraron y pusieron un letrero. Entonces, murió otro más la serpiente, con el cuchillo muy grande la mató el rey, pero faltaron serpientes todavía, seis serpientes nada más; pero los dragones eran cien mil dragones.

Un día vino un gigante y aplastó a todos con un pie, con los dos pies los aplastó, pero todavía faltaban más, cuatro mil. Los dragones consiguieron más dragones, ochenta mil, entonces mataron a todos menos al rey.

El rey mató al león, pero menos a los enemigos, que mordieron al rey. El rey se quedó como una gallina, se quedó gallina, entonces se quedó más gallina todavía el rey. Entonces, el rey se puso viejito, entonces mataron al rey, verdad, pero vino otro rey, que nunca pudieron vencerlo, que era como un padrino mágico igual que el rey pero era un padrino mágico más grande que el rey, es mayor, tiene treinta y nueve años, y el otro rey ya estaba más viejo que él, tenía cuarenta y nueve.

Entonces, pasaron los años, los años, entonces mataron a todos y todos se mataron. Entonces, vino el rey más grande, de todos que murió el rey mágico, entonces vinieron muchos mágicos y fueron para su escuela mágica, y entonces perdieron los malos. Y los buenos ganaron. Y fue así.

### **Historia 7: “El sombrero mágico”**

Niño: J. A. M. I.

Edad: 07 años.

Había una vez un mago que tenía un sombrero mágico. Salió de su casa y olvidó su sombrero mágico. Ahora no podía hacer magia y después... tuvo que devolverse a la casa para buscar su sombrero.

Salió otra vez con su sombrero en las manos, fue con sus compañeros mágicos; salieron a pasear, ellos eran estudiantes, fueron a su escuela de magia. Ellos eran artistas, pintaban con la varita.

Unos amigos los invitaron a una pijamada de magos, después fueron a divertirse, después comieron palomitas, vieron televisión, se acostaron a dormir. Después como a cinco minutos en la mañana, se levantaron y se les hizo tarde en la escuela.

El mago dejó su sombrero mágico para regresarse a su escuela. Después fueron al parque acuático de magos, después ellos vieron una montaña rusa y se subieron. No les dio miedo, se abrocharon los cinturones. Después a todos se les cayeron las varitas y tuvieron que esperar que se terminara el juego, y otros magos agarraron las varitas.

El policía mago fue a buscarlas y no consiguió nada; entonces, los magos buscaron sus propias varitas, después las consiguieron en el parque acuático, en la piscina. Fueron a la pista de patinaje de magos mágicos; después fueron allá, mostraron unos trucos, se les cayó el sombrero a un mago; después todas las patinetas pasaron y aplastaron al sombrero mágico. Se pusieron bravos y después tuvieron que comprar otros sombreros mágicos. Pero a no, el sombrero mágico de magos era talla siete, y fueron a la tienda de sombreros mágicos para magos, puro había talla

seis pero no había talla siete. Fueron a todas las tiendas de sombreros pero por fin encontraron una tienda que tiene un sombrero mágico que tiene talla siete, pero costaba mucho, valía como trescientos billetes magos, no tenía mucha plata, tenía sólo trescientos noventa, y no lo compró. Tuvo que trabajar y así consiguió el dinero y lo compró.

Después se quitó el sombrero y lo puso en un lugar, pero se lo agarraron, después nadie quería ese sombrero. Se lo había agarrado un mago malvado. No lo consiguieron pero si vieron una pista, se le cayó el teléfono y el mago se llamaba Tristrín, y fueron a buscarlo y la dirección era la calle 4, y ellos sabían cuál era la calle 4 y la casa se llama “corralito once”

Ellos ya llegaron y después el mago malvado se convirtió en un dragón verde que escupe fuego naranja; tuvieron que pelear para agarrar su sombrero. Pero uno se subió por las escaleras, brincó sobre el dragón y le quitó el sombrero. Pero el mago se volvió humano. Después el mago bueno se cayó y se murió y lo enterraron en el cementerio para magos muertos, y vivieron felices para siempre.

**Historia 8:** “El príncipe y la espada mágica”.

Niño: F. D. M. G.

Edad: 07 años.

El príncipe se fue por el bosque, se encontró con un castillo. El príncipe entró al castillo y había un rey. El rey le dijo que buscara la espada en la piedra. El príncipe fue y sacó la espada de la piedra y se la entregó al rey, y el rey le dio el castillo. El príncipe dijo gracias y terminó.

**Historia 9:** “El diablo y el carro mágico”.

Niño: D. D. M. G.

Edad: 06 años.

El diablo mató al carro y vino otro carro y mató al diablo...eran diez millones de diablos y cinco carros, y los diez millones de diablos mataron a esos carros, y la gente supo que los mataron y gritaban “¡que no los maten!”, pero los mataron porque los diablos eran malos y la gente después se puso felices.

**Historia 10:** “Las tres hadas”.

Niño: G. R. N. B.

Edad: 06 años.

Las tres hadas iban a correr por el puente, se cayeron y chocaron contra el puente. Se pusieron bravas porque venía un príncipe, y la que estaba en el medio, lo agarró para ella. Las otras dos se fueron, chocaron otra vez con el puente y después se pusieron bravas. La otra que se fue con el príncipe, se casaron y vivieron juntos y tuvieron tres hijos, y me sé el nombre de uno de ellos, Daniel. Yo lo conocí, era blanco con una franela blanca. Después, los otros dos se murieron...

**Historia 11:** “La vieja y la gorra mágica”

Niño: J. A. O.

Edad: 07 años

Ellos tenían una gorra mágica y un rastrillo mágico. Un día el rastrillo mágico le dijo a la señora: “¡voy a barrer!”, y la señora le dijo: “¡ajá, vaya a barrer y después me viene a contar

cómo barrió”, y barrió bien limpiecito y se fue a contarle. La gorra mágica se fue a ponerse aquí, en la cabeza del rastrillo. La señora se puso bien feliz.

**Historia 12:** “El hechicero y la casa mágica”.

Niño: C. A. O. F.

Edad: 06 años.

El hechicero andaba de viaje, volando... le dio sueño pero consiguió una casa voladora, entró en la casa mágica voladora y vio a ver si estaba la cama, para acostarse a dormir. Cuando amaneció, un amigo del hechicero le dijo: “¿puedes compartir la casa conmigo?”, y el hechicero le dijo que sí. Entonces el amigo mágico le dijo: “¡entra!”, y los dos se acostaron a dormir. Luego comieron, jugaron dominó y seguían de viaje para Barinas. Después consiguieron un hotel, comieron y buscaron una cama y se acostaron a dormir porque tenían mucho sueño.

**Historia 13:** “Viejito y castillo mágico”

Niño: A. J. P. M.

Edad: 07 años.

Un viejito le gustaba trabajar en la casa, le gustaba hacer lagunas para meter peces, peces para comer. Tenía un castillo y una amiga llamada Blanca nieves, el viejito le contaba cuentos a su amiga sobre la bella y la bestia y le mostraba el castillo.

**Historia 14:** “La princesa y el castillo embrujado”

Niña: L. C. P. R.

Edad: 06 años.

Había una vez una princesa muy, muy hermosa que vivía en un castillo, que era un palacio, que tenía con su madre y con su padre, que era una hija muy hermosa que se llamaba Aurora.

Un día llegó un hada madrina muy malvada y tenía una varita mágica, una escoba mágica y un gorro mágico.

Un día la hechizó con el poder que tenía y al cumplir dieciséis años le pinchó su dedo con una aguja y la llevó a su casa a dormir. Después la princesa se despertó, se levantó y se fue con su padre y su madre, ellos le dieron un abrazo y fueron felices para siempre.

**Historia 15:** “La reina y los guantes mágicos”.

Niña: M. G. R. T.

Edad: 07 años.

La reina en el castillo se consiguió en una caja los guantes mágicos. Entonces se los puso, estiró las manos y encogió al castillo. Entonces, cuando estaban en el jardín fue a meterse en la piscina... entonces cargaba los guantes mágicos y después hizo la piscina monte...

Después fue a las flores, entonces convirtió a las flores en corazones. Después fue al castillo de nuevo, después los guardó y durmió y al día siguiente salió a recoger las manzanas, después ella las recogió y después cuando las agarró, los fue a meter a canasta, se le hicieron mangos, porque los guantes eran mágicos. Después la reina gritó:”¡oh no, estas manzanas se están convirtiendo en un monstruo!”, después guardó los guantes mágicos y más nunca los volvió a usar, este es el cuento.



**Historia 16:** “Dragón y el carro mágico”

Niño: E. F. R. P.

Edad: 06 años.

El dragón bota candela, es grande, es chiquitico, es mediano, quemó unos árboles, bota candela y puede matar a la gente...

**Historia 17:** “La reina, la varita y el rey”

Niño: B. J. R. P.

Edad: 06 años.

La reina le dijo a la varita: “¡varita!, ¿puedes hacer magia? La varita le que sí. Luego apareció una bruja y la bruja se quería ir, y la reina le dijo: “¡no, nunca te vas a ir!”

Entonces la bruja tenía la escoba y se fue, escondía volando en una escoba, y la reina no se dio cuenta que la bruja se había ido. La reina la buscó, la buscó en el bosque y el rey si la encontró en el bosque. La reina se encontró con un príncipe y la reina le dijo al príncipe: “príncipe, ¿puedes ir esta noche a mi castillo a cenar?”, y el príncipe le dijo: “¡claro, con mucho gusto!”

En la cena hablaron, y comieron y se terminó.

**Historia 18:** “El diablo y el lápiz”

Niño: D. A. S. A.

Edad: 06 años.

El diablo se consiguió un lápiz muy grande. El diablo pensó en escribir una carta para Dios. Le iba a pedir a Dios una varita para hacer así (hace un gesto con la mano).

**Historia 19:** “El robot”.

Niño: V. D. S. P.

Edad: 06 años.

Estaban haciendo una carrera y se cayó y se encontró un hada y fueron a la casa del rey, hicieron que la acostaran, al hada y la acostaron y ella se durmió. Al robot también lo acostaron y también se durmió.

Después estaban haciendo una carrera, se cayó y se encontró con otro robot; había dos robots, se acostaron y se durmieron. Entonces se fueron a comprar otra hada mágica. No la consiguieron porque desapareció, se fueron afuera a preguntarle a los peces, a los pescados para dónde van. No la encontraron porque desapareció, la agarraron pero apareció en la mano y listo.

**Historia 20:** “La viejita y la escoba mágica”

Niña: J. D. V. G.

Edad: 07 años.

La viejita le dijo a la escoba mágica que limpiara la casa mientras ella iba a recoger los árboles y las frutas de los árboles en una canastica. Fue a recoger las manzanas y todas las frutas, entonces cuando volvió todo estaba en orden. Y llegó la navidad y ella había llevado los árboles a su casita.

**Historia 21:** “La princesa y la pluma mágica”.

Niña: A. S. V. H.

Edad: 06 años

La princesa una vez se encontró una pluma mágica. Ella fue para un castillo y se consiguió unos árboles muy lindos. La pluma mágica le escribió: “Reina, ¿cuándo vamos a salir juntas?”

La reina le escribió: “vamos a salir mañana”

Ayer se encontraron, salieron a pasear, se compraron unos helados, jugaron en el castillo, se hicieron amigas.

De repente llegó el rey. El rey cuando las vio bochinchando se puso muy bravo.

-¿por qué ustedes están bochinchando en mi castillo?

Y la princesa le dijo:

- Nooo, nosotras estábamos jugando. ¿por qué? ¿qué te dijo la pluma?
- Que salieron.
- ¿y de quién es la culpa?
- De la pluma que le dijo a la reina que salieran.

Entonces el rey fue y le dijo a la reina,... a la mamá de él. La mamá se puso furiosa y preguntó por qué estaban jugando en el castillo, bochinchando, por qué estaban desordenando la cama donde ella dormía y se puso muy furiosa. Y la princesa le dijo que era culpa de la pluma mágica, porque le dijo que iban a salir, a jugar y después volvieron un desorden con los juguetes todos dañados y despedazados, la cama dañada, mordida; todo estaba mordido. La pluma mordió todo. Después ella le dio algo para que se durmiera y no hicieran un

desastre. La princesa se durmió y el desastre lo hizo la pluma. Los árboles tenían miedo y las nubes también se escondieron porque la pluma los quería asustar.

La princesa luego se despertó y vio todo el desastre, y llegó el rey furioso otra vez y dijo:

- ¿por qué me desordenaron el castillo? (con un gesto de alguien molesto y el tono de voz imitando al rey)
- ¡no, no, yo no; decía la princesa.
- ¿y tú estás sola? , preguntaba el rey.

La pluma se había escondido detrás de los árboles. La pluma después ya no volvió más al castillo. La princesa se fue para otro castillo y el rey se puso muy triste, la reina también y consiguieron a otra princesa, y colorín colorado, este cuento se ha terminado.

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)