

DESARROLLO DE HABILIDADES NARRATIVAS EN NIÑOS DE 5 A 7 AÑOS.

UN ESTUDIO LONGITUDINAL

**TESIS DE GRADO PRESENTADA PARA OPTAR AL TÍTULO DE MAGISTER EN
EDUCACIÓN LÍNEA COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN.**

ROCÍO ANGÉLICA MARTÍNEZ TOLEDO

CÓDIGO: 04868122

DIRIGIDO POR: RITA FLÓREZ ROMERO

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
BOGOTÁ, D.C., JUNIO DE 2015**

Este trabajo está dedicado a mis hijas que con su inocencia, cariño y apoyo me motivaron en este camino; a mi familia, por su incondicionalidad; a los que llamo amigos, personas que me han enseñado lo que es la lealtad, el apoyo, la hermandad y principalmente a Dios por darme vida para ver este logro y rodearme de todas estas personas a las cuales considero mi familia.

AGRADECIMIENTOS

A la profesora Rita Flórez que ha sido desde mi pregrado una guía y mentora, y más que eso una maestra de vida

A Nicolás Arias, porque sin su gran colaboración y apoyo en la construcción de este material, no hubiera sido posible finalizarlo.

A mis hijas Alejandra y Dana por su paciencia en todo este proceso.

A mi familia por su apoyo incondicional.

A mis amigos por su presencia incansable e incondicional.

A las Instituciones educativas que se interesaron en esta propuesta y donaron tiempo y espacio para la realización de este trabajo.

A todas las personas que participaron en esta investigación y la hicieron posible.

A los compañeros de maestría, que aportaron sus experiencias, conocimientos, y amistad.

A los docentes y compañeros que han acompañado toda mi carrera profesional.

A la Universidad Nacional por su aporte en mi humanidad, por formarme y hacer de mí el ser humano profesional que soy.

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN.....	6
INTRODUCCIÓN.....	10
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	11
JUSTIFICACIÓN.....	20
OBJETIVO GENERAL.....	22
Objetivos Específicos.....	22
MARCO TEÓRICO.....	23
Desarrollo Narrativo.....	23
Discurso Narrativo.....	24
Alfabetismo Emergente y las Prácticas Escolares.....	38
METODOLOGÍA.....	44
Tipo y Diseño de Investigación.....	44
Participantes.....	45
Procedimiento.....	47
Fase I Evaluación Inicial y Segunda Evaluación.....	47
Fase II Tercera Evaluación.....	53
Fase III Análisis de la Información e Interpretación de Resultados.....	53
Instrumentos de Evaluación.....	54
Estrategias de Análisis de Datos.....	56
RESULTADOS.....	56
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	75
REFERENCIAS.....	79
ANEXOS.....	91
Anexo 1: Prueba de Producción Narrativa. Ítem 46 de Comunicación Expresiva de Preschool Language Scale-3 (Ejemplo).....	91
Anexo 2: Prueba de Producción Narrativa The Renfrew Bus Story, Cowley & Glasgow (1994) (Ejemplo).....	92
Anexo 3: Ejemplos de producciones narrativas durante los tres momentos, dónde se muestra la evolución en los diferentes componentes de la narrativa.....	93

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tabla 1: Componentes y Niveles de calificación para evaluar estructura narrativa.....	28
Tabla 2: Prácticas universales de alta calidad.....	39
Tabla 3: Prácticas experimentales de calidad reconocida.....	39
Tabla 4: Convenciones y Puntajes.....	51
Tabla 5: Características de la estructura narrativa en cada nivel de desarrollo narrativo.....	52
Tabla 6: Resumen de las tendencias generales en los tres momentos.....	66
Tabla 7: Prueba de hipótesis no paramétrica de Friedman de más de dos muestras pareadas para comparar los tres momentos de evaluación de la producción narrativa en el grupo comparación (E1, E2 y E3).....	67
Tabla 8: Prueba de hipótesis no paramétrica de Friedman de más de dos muestras pareadas para comparar los tres momentos de evaluación de la producción narrativa en el grupo intervención (E1, E2 y E3).....	68
Tabla 9: Diferencias entre instituciones (de mayor a menor desempeño).....	70
Tabla 10: Diferencias entre géneros.....	70
Tabla 11: Prueba de hipótesis U de Mann-Whitney entre grupo de comparación y grupo de intervención.....	71
Tabla 12: Tendencias generales entre los ítems de ambos grupos.....	72
Tabla 13: Patrones en los diferentes ítems en grupos de comparación e intervención.....	74
Figura 1: Esquema de proceso metodológico.....	45
Figura 2: Porcentaje de niveles de desempeño en orientación E1.....	57
Figura 3: Porcentaje de niveles de desempeño en orientación E2.....	58
Figura 4: Porcentaje de niveles de desempeño en orientación E3.....	58
Figura 5: Porcentaje de niveles de desempeño en acción complicante E1.....	59
Figura 6: Porcentaje de niveles de desempeño en acción complicante E2.....	59
Figura 7: Porcentaje de niveles de desempeño en acción complicante E3.....	60
Figura 8: Porcentaje de niveles de desempeño en resolución E1.....	60
Figura 9: Porcentaje de niveles de desempeño en resolución E2.....	61
Figura 10: Porcentaje de niveles de desempeño en resolución E3.....	61
Figura 11: Porcentaje de niveles de desempeño en <i>apreciación subjetiva</i> E1.....	62
Figura 12: Porcentaje de niveles de desempeño en <i>apreciación subjetiva</i> E2.....	62
Figura 13: Porcentaje de niveles de desempeño en <i>apreciación subjetiva</i> E3.....	63
Figura 14: Porcentaje de niveles de desempeño en <i>otros</i> E1.....	63
Figura 15: Porcentaje de niveles de desempeño en <i>otros</i> E2.....	64
Figura 16: Porcentaje de niveles de desempeño en <i>otros</i> E3.....	64
Figura 17: Porcentaje de niveles de desempeño en nivel narrativo general E1.....	65
Figura 18: Porcentaje de niveles de desempeño en nivel narrativo general E2.....	65
Figura 19: Porcentaje de niveles de desempeño en nivel narrativo general E3.....	66

DESARROLLO DE HABILIDADES NARRATIVAS EN NIÑOS DE 5 A 7 AÑOS. UN ESTUDIO LONGITUDINAL

RESUMEN

Esta investigación surgió en el marco del Proyecto “Promoción de la lectura inicial y prevención de las dificultades en comprensión de lectura PROLECIN Segunda fase”.¹

Tuvo un doble propósito:

1. Buscó obtener evidencias que contribuyan a la comprensión de la evolución de las habilidades narrativas de niños entre 5 y 7 años, partiendo de la hipótesis de que estas habilidades se van desarrollando con la edad y su complejización depende directamente de factores como las experiencias, el género, la cultura y otros factores de acuerdo al contexto en que se desenvuelvan.
2. Comparar el discurso narrativo de los niños que han estado en procesos de intervención pedagógica adicional de alfabetismo emergente (conciencia fonológica, aprendizaje de vocabulario nuevo, y usos abstractos del lenguaje), en grupos pequeños, con aquellos que no tuvieron esta oportunidad, sino que solamente estuvieron en sus prácticas escolares habituales.

Se realizaron tres evaluaciones en tres momentos diferentes del proceso pedagógico, específicamente durante dos años en el periodo de 2010 y 2011. Participaron 113 niños y niñas de tres Instituciones Educativas Distritales (Carlo Federici, Luis Ángel Arango y Pablo Neruda), que estaban cursando grado transición y primero.

¹ Proyecto desarrollado por el grupo de investigación Cognición y Lenguaje en la Infancia, de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Colombia. 2006

Se tuvieron en cuenta para las dos primeras evaluaciones una tarea clásica de capacidades narrativas: la historia de Jenny y su perro Motas, cuando los niños contaban con 5 y 6 años y cursaban transición. Para la tercera evaluación se utilizó la historia de la batería de evaluación de habilidades narrativas llamada: Renfrew Bus Story North American Edition, aplicada a la misma población de niños ya de 7 años en el siguiente año escolar correspondiente a grado primero.

El análisis de la información de las tres evaluaciones se realizó con las categorías de la propuesta Bayona & Flórez de habilidades narrativas, adaptada por Arias, N., (2010).

Los dos principales hallazgos fueron:

1. Se encontraron cambios significativos en los tres momentos de evaluación, con avances de los 113 niños y niñas.
2. Se aprecian diferentes patrones entre los grupos de comparación e intervención en los diferentes aspectos evaluados de la producción narrativa, hay resultados con diferencias estadísticamente significativas en la Evaluación 1 en los ítems de Orientación y Resolución a favor del grupo de comparación; también se encontraron resultados mayores del grupo de intervención en la Evaluación 2 en Orientación y en la Evaluación 3 en Acción complicante y Resolución.
3. Se evidencia que algunas variables tuvieron relación con los resultados. En este caso las más importante fue las diferencias en los resultados de los desempeños entre las instituciones educativas, debido probablemente a sus propuestas y actividades pedagógicas diversas.

Palabras clave: Habilidades narrativas, aprendizaje, intervención pedagógica, prácticas pedagógicas habituales.

NARRATIVE SKILLS DEVELOPMENT IN CHILDREN FROM 5 TO 7 YEARS. A LONGITUDINAL STUDY

ABSTRACT

This investigation arose from the project "Promoción de la lectura inicial y prevención de las dificultades en comprensión de lectura PROLECIN Second stage".

It had a double purpose:

1. It sought to obtain evidence that contribute to the evolution's understanding of the narrative skills of children between 5 and 7 years, starting from the hypothesis that these skills are developed with the age and it's complexity is directly dependent on factors such as experience, gender, culture and other factors according to the context in which they get on.
2. To compare the narrative of children who have been in the process of additional pedagogical intervention of emergent literacy skills (phonological awareness, new vocabulary learning and abstract uses of language), in small groups, with those who did not have this opportunity, but only they were in their usual school practices.

Three evaluations were performed at three different times of the educational process. 113 of children, between girls and boys, participated from three district educational institutions (Carlo Federici, Luis Angel Arango and Pablo Neruda), They were studying in kindergarten and first grade during two years in the period from 2010 to 2011.

It took into account for the first two assessments a classic task of narrative capacities: The story of Jenny and her dog Motas when children were 5 and 6 years old and studying in kindergarten. For the third assessment It was used a story contained in the narrative skills evaluation battery called: Renfrew Bus Story North American Edition, applied to the same population of children of 7 years old in the following corresponding first grade year.

The data analysis of the three evaluations were made with the categories of the proposal Bayona & Flórez of narrative skills, adapted by Nicholas Arias in 2010.

The two main findings were:

1. Significant changes were found in all three time points, with increases of all of the 113 children.
2. Different patterns between comparison groups and intervention in the different evaluated aspects of narrative production are appreciated, there are results with statistically significant differences in the evaluation 1, Guidance and resolution items for the comparison group; also higher outcomes in the intervention group were found in the Assessment Guidance 2 and 3 in complicante and resolution Action.
3. There is evidence that some variables were related to the results. In this case the most important was the differences in the results of the performances between educational institutions, probably due to their proposals and various educational activities.

Keywords: narrative skills, learning, pedagogical intervention, usual pedagogical practices.

INTRODUCCIÓN

A continuación se presenta el informe de investigación, con el doble propósito establecido, en primera instancia buscar evidencias que contribuyan a determinar la evolución de las habilidades narrativas de niños y niñas entre 5 y 7 años, teniendo en cuenta factores tales como el avance con la edad, experiencias enriquecedoras, género, cultura y otros elementos de acuerdo al contexto. En segunda instancia comparar el discurso narrativo de los niños y las niñas que han estado en procesos de intervención pedagógica adicional en grupos pequeños, con aquellos que no tuvieron esta oportunidad.

Se ha visto la importancia que tiene la adquisición de habilidades narrativas en el desarrollo general del lenguaje, pues establece un puente entre el lenguaje oral y el escrito, siendo ella misma una forma de lenguaje oral avanzado. “Las tareas narrativas implican a los alumnos en actividades de aprendizaje, que fomentan el desarrollo del lenguaje oral y escrito de forma conjunta y relacionada” (Strickland, 1988).

La evidencia ha demostrado que en las aulas de clase se encuentran diversidades de estilos de aprendizaje, cultura, medios para aprender y ritmos de aprendizaje entre otros, que se perciben en las habilidades narrativas de niños/niñas, en sus desarrollos cognitivos y metacognitivos.

En términos generales la investigación sobre el desarrollo de las habilidades narrativas en niños de 5 a 7 años, aporta en la construcción de modelos de desarrollo de la escritura y además es un medio de evaluar, modificar y enriquecer la comprensión y el conocimiento sobre el tema.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Esta investigación se realizó en el marco del Proyecto “Promoción de la lectura inicial y prevención de las dificultades en comprensión de lectura PROLECIN Segunda fase”.²

Tuvo un doble propósito por un lado obtener evidencias de la evolución de las habilidades narrativas de niños y niñas entre 5 y 7 años, teniendo en cuenta factores tales como la evolución con la edad, experiencias, género, cultura y contexto. Por otro lado comparar el discurso narrativo de niños y niñas que estuvieron en procesos de intervención pedagógica de alfabetismo emergente en grupos pequeños, con aquellos que no tuvieron esa oportunidad sino que simplemente estuvieron en prácticas escolares habituales.

El trabajo investigativo fue dirigido a evaluar niños y niñas en diferentes momentos del desarrollo de sus habilidades narrativas (5 - 6 y 7 años). En éstas edades, a nivel escolar en los grados transición y primero, se ofrecen proyectos educativos institucionales dirigidos a fortalecer el desarrollo integral de los estudiantes en los aspectos biológico, cognoscitivo, psicomotriz, socio-afectivo y espiritual, a través de experiencias de socializaciones pedagógicas y recreativas.

Bernstein (1958), define el lenguaje como un sistema de comunicación en el aula que existe como consecuencia de un deseo, necesidades de expresarse y comunicarse. Entonces el modo en que el lenguaje está estructurado, palabras y frases, refleja formas particulares de estructuración de los sentimientos y por lo tanto las diferentes maneras de interrelacionarse con el medio y reaccionar.

² Proyecto desarrollado por el grupo de investigación Cognición y Lenguaje en la Infancia, de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Colombia.2006.

Según Stadler y Ward (2005), en su texto Apoyando el desarrollo de la narrativa en los niños, plantean que:

“las habilidades narrativas se desarrollan con el tiempo y son valiosas por tres razones: En primer lugar, las narraciones son una herramienta usada para el desarrollo del lenguaje oral (Morrow, 1987). En segundo lugar, las narraciones se cree que forman un puente para la alfabetización (Hedberg & Westby, 1993) y predicen el éxito académico (Bishop & Edmundson, 1987). En tercer lugar, existen pruebas de que las narrativas están relacionadas con el desarrollo conceptual (Applebee, 1978; Vygotsky, 1962)”. Págs. 73-80.

Entonces las investigaciones apoyan el uso de la narrativa como un formato efectivo para facilitar las habilidades de lenguaje oral porque las historias requieren el uso de un lenguaje más complejo que el usado en una conversación diaria.

Estos mismos autores concluyen y resaltan en sus investigaciones la importancia de contar historias para el desarrollo del lenguaje de niños y niñas. Los profesores pueden generar estrategias para que los niños desarrollen destrezas orales narrativas más efectivamente, reconociendo las necesidades en el aprendizaje de los niños y la satisfacción de éstas a través de un variado repertorio de estrategias.

Casas, Castellar y Soriano (2005), plantean que:

“el discurso narrativo, incluso en su forma elemental, incluye aspectos cognitivos, sociales y lingüísticos. Su análisis proporciona un marco útil para comprender el procesamiento cognitivo de los niños ya que las habilidades narrativas implican una variedad amplia de estrategias: focalización de la atención, selección, codificación e interpretación de la información relevante, utilización de las estructuras organizativas de la historia, generación de inferencias que permitan

la interpretación de la información presentada y el uso eficaz de habilidades de recuperación. Además, la producción narrativa es una fuente importante de información sobre el funcionamiento social y lingüístico del niño porque exige la capacidad de tener en cuenta las necesidades informativas del oyente y utilizar formas lingüísticas con finalidades comunicativas”. Pág. 227.

Es indiscutible que el desarrollo de las habilidades narrativas en la escuela no sólo potencia y fortalece los aprendizajes de diversas disciplinas sino también facilita la comprensión del mundo en general. “El desarrollo de esta habilidad aporta al niño pequeño una capacidad de origen social para relacionar una secuencia de eventos, en la que se involucra a sí mismo y a otros en una organización temporal y causal” (Nelson, 1996). Entonces se convierte en un potente instrumento para el desarrollo comunicativo y cognitivo general de los niños. Al respecto, Flórez, (2005) plantea que “la narrativa se convierte en un género discursivo de gran importancia puesto que posibilita la configuración de diversas esferas del saber y promueve el desarrollo de habilidades cognitivas, fonéticas, fonológicas, sintácticas, semánticas y pragmáticas”. Gran parte del acervo cultural existente ha perdurado a través del tiempo gracias a las narrativas. Entonces el discurso narrativo es un organizador de la experiencia humana (Brunner, 1990).

El ser humano es un ser narrativo porque da forma de manera directa a su vida. Esta habilidad depende de cómo se incentive en el entorno de las personas.

De acuerdo a autores como Lynch, VanDen Y Kremer (2008), “dada la complejidad de la comprensión narrativa, la comprensión de historias en los niños, también proporciona una ventana fascinante de la evolución de capacidades cognitivas avanzadas”.

El desarrollo de la producción narrativa (o emisión de narrativas) en los niños exige niveles importantes en el desarrollo cognitivo, en el desarrollo del lenguaje, y que dicha forma de discurso sea utilizada de manera significativa en los entornos del niño (Cowley & Glasgow, 1994; Cuervo, Flórez & Acero, 2004; Karmiloff & Karmiloff – Smith, 2005).

Flórez Romero, Arias-Velandia, & Torrado-Pacheco (2011) plantean que:

“el desarrollo de las capacidades narrativas en este proceso de aprendizaje no depende solamente de elementos tales como edad, desarrollo lingüístico, desarrollo cognitivo sino también en gran medida de las oportunidades que los niños (as) tengan de participar en intercambios enriquecedores con otros niños, con adultos y con la tradición de su comunidad" Pg. 252.

Entonces las narraciones son una forma de discurso que las culturas han creado para que sus miembros compartan la tradición, las formas de disfrutar la experiencia y las vías de conocimiento. De allí que sean a la vez una fuente de reproducción y conceptualización de la experiencia y también una fuente de conocimiento (Bruner, 1988), citado por estos mismos autores.

La investigación sobre la lectura compartida de libros tanto en el ambiente del hogar como de la escuela ofrece datos contundentes sobre los efectos en el desarrollo y el aprendizaje. En la actualidad, es indiscutible la relación entre la práctica de lectura de cuentos y el desarrollo del lenguaje y el aprendizaje de la lectura y la escritura. Por consiguiente, para diversas asociaciones científicas y de profesionales de la comunicación y el aprendizaje, esta práctica ha pasado a constituir un indicador del posible éxito escolar y también una actividad de promoción del desarrollo lingüístico y de la prevención del surgimiento de dificultades en el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura (International Reading Association –IRA- , y National Association for

the Education of Young children –NAEY-, 1998; American Speech Language-Hearing – Association, ASHA, 2001).

La comprensión narrativa es una habilidad fundamental en la alfabetización infantil. El paradigma de la alfabetismo emergente, sugiere que el aprendizaje alfabético se desarrollan desde muy temprana edad, previo a las primeras experiencias escolares. Entre estas habilidades de alfabetización emergente, las que han sido atendidas más ampliamente son el reconocimiento de letras, la conciencia fonológica y el vocabulario (Van Kleeck, 2008), mientras que la comprensión de historias -o comprensión narrativa- ha tenido menos atención (Kendeou, Lynch, van den Broek, Espin, White & Kremer, 2005; Lynch, van den Broek, Kremer, Kendeou, White & Lorch, 2008). Según Van den Broek (2005), el desarrollo de las habilidades narrativas en muchas ocasiones no se le ha dado la importancia que merece, puede ser por la falta de claridad sobre su naturaleza y la forma más adecuada de evaluarla, lo que ha contribuido a su ausencia en el currículo . Sin embargo, la relación directa entre comprensión narrativa en la edad preescolar y comprensión lectora posterior (Kim et al., 2008; Paris & Paris, 2003; van den Broeck, 2005) debe ponerse en la mira de las investigaciones.

Pero los educadores no solo necesitan directrices sobre cómo estimular determinadas habilidades sino, también, instrumentos para evaluarlas con el objetivo de mejorar su instrucción (Snow, Griffin & Burns, 2005). Existen varias dificultades para medir habilidades de comprensión narrativa a temprana edad y hay muy pocos instrumentos adecuados, en especial en el idioma español. Es urgente, por tanto, desarrollar instrumentos que permitan medir estas habilidades en esta etapa. (Strasser, Larraín, De Lérica & Lissi, 2010).

Según Sepúlveda (2011), los preescolares no solo producen unidades discursivas finitas con sentido completo, es decir, textos, sino que las producen utilizando la lengua propia del lenguaje que se escribe. Trabajos empíricos de diversas áreas han mostrado que antes de aprender a escribir los niños conocen el lenguaje para ser escrito; que lo pueden utilizar al hablar y al dictar, y que este lenguaje es diferente de la transcripción del lenguaje habitual .

Esta misma autora cita los trabajos de Christine Pappas y Elga Browne (1987^a, 1987b) y los de Ana Teberosky (1988, 1989, 1993) donde se muestra que en situaciones de recuento oral de historias conocidas, los preescolares son capaces de producir textos con las características propias del lenguaje escrito. En el trabajo de Pappas y Browne (1987^a) se realizó un análisis lingüístico de lecturas simuladas repetidas de un mismo texto. Luego de una situación de lectura compartida con el adulto, el niño debía tomar el turno y simular leer el libro compartido.

Repitieron esta operación durante tres días consecutivos y encontraron que en cada nueva producción (lectura) los niños incorporaban un mayor número de elementos aproximados-secuencias textuales similares-al texto fuente, incluían un mayor número de inferencias propias sobre el texto y disminuían las referencias ambiguas.

Estos resultados han permitido plantear que las respuestas de los preescolares a situaciones de producción como la de simular leer o la de recontar textos leídos de manera repetida no constituyen simples tareas de recuento o de memoria , sino que se trataba de situaciones que daban evidencias de un proceso constructivo de apropiación y organización de las formas propias de la expresión escrita. Así mismo, el trabajo de Ana Teberosky (1988,1989, 1990 , 1992, 1993) mostro que niños de cinco años podían reproducir textos luego de haber participado en situaciones escolares de lectura compartida de cuentos. Las reproducciones infantiles mostraron

su capacidad para retener aspectos tanto de la historia como ciertas características específicas del lenguaje del texto. Los análisis de la autora mostraron que los elementos que se conservaban y reproducían del texto fuente se relacionaban con las propiedades que definen a los textos : la coherencia y la cohesión. La coherencia estaba dada por la conservación del tema y las relaciones secuenciales de los eventos de la historia; y la cohesión por la conservación de los elementos que aseguran la conexión sintáctica y semántica del texto como la reproducción de la organización de comienzo y final, de los conectivos, de las relaciones de coordinación, subordinación y citación, de algunas expresiones lexicales y de elementos lexicales en repetición.

En otros trabajos citados por Sepúlveda, (2011), tales como Victoria Purcell-Gates, Ellen McIntyre y Penny Freppon (1995), quienes les pidieron a niños preescolares que leyeran en voz alta un libro sin texto, al realizar el análisis de estas muestras de lenguaje oral también evidenció la presencia de aspectos lexicales y sintácticos como diferenciadores entre registros orales y escritos de la narración. Estos aspectos incluían el uso de participios, adjetivos atributivos, series de nombres, verbos, adjetivos o adverbios, frases adverbiales, expresiones o palabras literarias, citaciones directas, expresiones formuladas para el inicio y cierre de la narración, entre otras.

En conjunto, los anteriores estudios ofrecen evidencias de las apropiaciones infantiles de las características del lenguaje que se escribe y también ponen de manifiesto que dichos aprendizajes resultan del contacto con textos y lectores.

Otras conclusiones de ésta misma autora, señalan que los niños en ambientes en los que se leen libros tienen un mayor número de oportunidades para estar inmersos en diversos usos discursivos del lenguaje. Además la exposición al lenguaje escrito constituye una introducción a la vez al lenguaje que se escribe y a lo escrito, de este modo, la lectura compartida de libros

también se relaciona con el desarrollo temprano de conceptos sobre lo escrito: los niños logran conciencia de las formas y funciones de lo escrito; rápidamente reconocen el ambiente impreso que los rodea, logos comerciales, signos urbanos y algunas de sus convenciones se lee de izquierda a derecha y de arriba abajo, las palabras impresas están separadas unas de otras etc, se introduce además el proceso de lectura y el desarrollo de habilidades de narración de experiencias.

Según Chacón (2009) desde muy temprana edad, se dispone de las herramientas conceptuales para construir el pensamiento, pero todavía existe predominio de prácticas educativas que minimizan este aprendizaje bajo el supuesto de que aún no es tiempo de adquirirlo. Este último punto reviste gran preocupación, considerando el papel que juega la educación tanto en la comprensión de la cultura y la vida en sociedad, como en la configuración de los mecanismos de auto realización personal y alcance de logros que permiten desarrollarse a plenitud como ciudadano e individuo.

Según López, Duque, Camargo & Ovalle (2014) destacan que la capacidad de narrar una historia es fundamental para el desarrollo de la competencia comunicativa global e implica la coordinación de una variedad de estructuras de conocimiento y habilidades lingüísticas. Algunas investigaciones han encontrado que la competencia de comprender y producir narrativas orales por parte de los niños está fuertemente relacionada con el desarrollo de habilidades de alfabetización y el rendimiento académico. Asimismo, se ha sugerido que los niños que no dominan estas capacidades al ingresar al primer grado están en riesgo de presentar posteriormente dificultades lingüísticas, académicas y sociales (Dickinson & Tabors, 2001; Jordan, Snow & Porche, 2000). La revisión de la literatura en torno a la comprensión y producción narrativa permite ver que las muestras de lenguaje narrativo se convierten en un medio útil para conocer el

desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños, así como para identificar a tiempo si existe una alteración en el lenguaje, para de esta manera proponer planes de intervención que fortalezcan las habilidades psicolingüísticas de los niños. En la mayoría de los estudios, las muestras analizadas corresponden a niños americanos, coreanos y europeos, por lo que sería importante realizar estudios con niños latinoamericanos.

Valorar la capacidad de comprensión y producción textual narrativa en los niños permitirá avanzar en la comprensión del desarrollo cognitivo y lingüístico de los mismos.

Bajo esta panorámica, es importante impulsar propuestas en estas áreas del conocimiento que impliquen la determinación de la evolución de las habilidades narrativas de niños y niñas expuestos a prácticas pedagógicas y sociales adicionales (lectura acompañada de cuentos, conciencia fonológica, aprendizaje de vocabulario nuevo, conocimiento de las letras y usos abstractos del lenguaje) contrastado con aquellos que solamente están expuestos a lo dado en el aula, y también aportando a la construcción de conocimientos y prácticas nuevas de estimulación de las habilidades narrativas en pro de fortalecer los procesos de aprendizaje en todas las áreas de los niños, pues la narrativa es el medio que favorece las prácticas de alfabetismo emergente.

Entonces podemos determinar si la evolución narrativa en niños y niñas está mediada por factores tales como edad, género, contextos y experiencias significativas? y Cuáles son los posibles efectos de prácticas de alfabetismo emergente en el desarrollo de habilidades narrativas?

JUSTIFICACIÓN

La educación es un factor primordial, estratégico, prioritario, y condición esencial para el desarrollo social y económico de cualquier conglomerado humano. Así mismo, es un derecho universal, un deber del Estado y de la sociedad, y un instrumento esencial en la construcción de sociedades autónomas, justas y democráticas.

En Colombia la educación en el siglo XXI (globalización y autonomía) está planteada para garantizar un sistema educativo articulado y coherente en sus diferentes niveles, incluyendo la educación para el trabajo y el desarrollo humano, dando respuesta a las exigencias socioeconómicas, políticas, culturales y legales de la sociedad colombiana.

Desde las Políticas Públicas en el tema de Desarrollo infantil y educación inicial se propone garantizar, desde una perspectiva de derechos, la oferta de atención integral y, por ende, la educación inicial a los niños y las niñas menores de siete años, a través de acciones articuladas con otros sectores corresponsables.

En este sentido, la formulación de iniciativas relacionadas con el desarrollo lingüístico y cognitivo, específicamente en lo que tiene que ver con la producción narrativa y su conocimiento aporta las bases para intervenir a través de programas dirigidos al aprendizaje inicial de capacidades como la lectura y la escritura, que facilitan al niño su acceso natural a los recursos culturales en condiciones de equidad. (Fundamentos políticos, técnicos y de gestión de la estrategia de atención integral a la primera infancia. Colombia. 2013).

Hay antecedentes investigativos en educación con respecto al tema del desarrollo del discurso narrativo, propuestas como estas contribuyen a:

- Ampliar el conocimiento de aspectos del desarrollo y aprendizaje que se promueven en el entorno específico de los niños (as) y su posible utilización como prácticas sistemáticas específicas en la promoción de su desarrollo integral.
- Generar nuevos métodos/estrategias de detección temprana, de evaluación del desarrollo y del aprendizaje esperado, en los niños (as) en aspectos específicos de habilidades narrativas.
- Enriquecer los programas de atención y educación inicial dirigidos a la primera infancia, cuyo objetivo sea el desarrollo de los niños (as) y su relación con las prácticas presentes en sus entornos familiares y sociales. "La educación inicial pone en el centro de su hacer a las niñas y los niños, reconociendo las particularidades que singularizan su desarrollo infantil, por lo que las actuaciones de quienes están en interacción con ellas y ellos procuran contribuir a la construcción de su identidad, acompañándolos en su proceso de inserción y construcción del mundo propio y social. Por consiguiente, promover el desarrollo integral en el marco de la educación inicial significa reconocer a las niñas y los niños en el ejercicio de sus derechos, saber de sus singularidades, intereses, gustos y necesidades, y atenderlos mediante las actividades que implican esos intereses en sus momentos particulares de desarrollo". La especificidad de la educación inicial está puesta en el reconocimiento de las características, capacidades y habilidades de las niñas y los niños, lo cual es la base para proponer e implementar procesos educativos oportunos y pertinentes que posibiliten la generación de aprendizajes en forma significativa, orientados al desarrollo integral en la perspectiva de sujetos de derechos, de seres sociales diversos y singulares". MEN, (2014). Págs. 40-41

OBJETIVO GENERAL

Establecer posibles efectos en las producciones narrativas de niños y niñas entre 5 y 7 años (grupo de intervención), a partir de prácticas adicionales de alfabetismo emergente (conciencia fonológica, aprendizaje de vocabulario nuevo, y usos abstractos del lenguaje), comparado con el grupo que no estuvo expuesto a éstas prácticas, sino solamente a sus prácticas habituales (grupo comparación).

Objetivos específicos

Caracterizar el desempeño en producción narrativa de un grupo expuesto a una intervención en aula con prácticas de alfabetismo emergente y de otro no expuesto a la misma antes del comienzo de dicha intervención.

Caracterizar el desempeño en producción narrativa de un grupo expuesto a una intervención en aula con prácticas de alfabetismo emergente y de otro no expuesto a la misma después de finalizada dicha intervención y en meses posteriores a esta finalización.

Obtener evidencias de la evolución de las habilidades narrativas de niños y niñas entre 5 y 7 años, y de su relación con el avance en edad, con el género y con las experiencias educativas de los niños en sus respectivas instituciones educativas.

MARCO TEÓRICO

Al tener este estudio doble propósito el de obtener evidencias de la evolución de las habilidades narrativas en niños (as) entre 5 y 7 años, teniendo en cuenta factores como experiencias significativas, género, cultura y elementos del contexto y además comparar el discurso narrativo de niños (as) que participaron en procesos de intervención con prácticas de alfabetismo emergente con los que no participaron, se realiza la revisión de investigaciones relacionadas con el problema de investigación.

En primera instancia se encuentran conceptualizaciones generales sobre habilidades narrativas y luego sobre las prácticas de alfabetismo emergente.

Desarrollo Narrativo

Desde edades tempranas, según Lynch, Van Den Broek y Kremer, (2008), los niños están expuestos a una variedad de narraciones. Estas Narraciones son presentadas en libros con dibujos, auditivamente, en TV, con las que los niños crecen, tomando las narraciones como un aspecto importante de aprendizaje de la lengua y de los conceptos.

“La comprensión de las narrativas implica un número de habilidades cognitivas avanzadas. Para comprender plenamente una narrativa, los niños no sólo deben entender y codificar los acontecimientos de la historia, sino también conceptualmente conectar diferentes partes de la narración. Esto requiere, entre otras habilidades, la sensibilidad a la estructura de las narraciones, la capacidad de hacer inferencias, y la capacidad de acceder al conocimiento de fondo sobre una gran variedad de situaciones y hechos” (Graesser, Millis, y Zwaan, 1997; Graesser, Singer, y Trabasso, 1994; Kintsch y van Dijk, 1978; van den Broek, 1990; van Dijk y Kintsch, 1983), Citados por estos mismos autores.

Discurso Narrativo

El discurso como evento comunicativo, se define como una unidad lingüística que se emite en una situación comunicativa particular, con una intención determinada, y que expresa un mundo real o posible, en donde hay una situación comunicativa que es el aquí el ahora en que se emite el discurso, una intención comunicativa que es el propósito (Pavez; Coloma y Maggiolo, 2008). Estas mismas autoras plantean que el adecuado manejo del discurso requiere que el emisor logre transmitir efectivamente cuál es su intención, pone para esto en práctica sus habilidades sociales. Entonces el discurso es un acto de comunicación, en el que las personas usan el lenguaje para comunicar ideas, creencias, emociones etc.

El contenido de un discurso se organiza a través de la coherencia local y la coherencia global. La coherencia local es la relación semántica existente entre el significado de una y otra oración en el discurso (Van Dijk, 1983,200; citado por Pavez, M; Coloma, C & Maggiolo, M, 2008). Esta coherencia está constituida por mecanismos formales (sintácticos y/o semánticos) que posibilitan la continuidad temática de un discurso y explicitan las relaciones de coherencia local. Con respecto a esta continuidad temática existen unas estrategias de cohesión ó estrategias de sustitución: sustitución por deícticos, sustitución por pronombres, sustitución por posesivos, sustitución léxica; estrategias de repetición: Repetición léxica; estrategias de omisión: Elipsis.

El discurso narrativo, entendido como relatar historias o relatos, anécdotas, se materializa en conversaciones cotidianas, cuentos, novelas, películas etc, y es parte crucial de la interacción lingüística y de la comunicación humana.

La narrativa y el diálogo comparten la característica de demandar a los niños una entendimiento que les permite la anticipación de la intención que tuvo el interlocutor ante su

discurso/comunicación. Sin embargo, el diálogo se desarrolla a través de la comprensión de la elipsis y de la presuposición, dados los conocimientos previos que se pueden atribuir al interlocutor, mientras que en la narración se busca hacer explícita la mayor cantidad de información disponible sobre un hecho o sobre un conjunto de hechos de modo que la secuencia construida tenga una secuencia lógica y temporal, y una serie de recursos que den unidad al discurso, para que sea comprensible para nuestros interlocutores (Karmiloff y Karmiloff Smith, 2005).

El discurso narrativo es un conjunto de oraciones organizadas coherentemente que alude a una sucesión de acontecimientos, relacionados temporal y causalmente y caracterizados por su complicación y orientación hacia una resolución. (Bassols y Torrent, 1997).

La narrativa no sólo se destaca en las interacciones de todo ser humano sino que además muchos autores plantean que es género discursivo empleado a diario en los diferentes escenarios pedagógicos.

A este respecto, Flórez et al (2005), afirma que en la historia de la socialización del sujeto, la narrativa juega un papel primordial puesto que el niño no sólo tiene que aprender el código lingüístico propio de la sociedad en la que nace sino que es a través de la narrativa como se le transmiten al infante valores, creencias, patrones de comportamiento y normas de interacción.

Es así como la narrativa se ha definido desde diferentes perspectivas, desde enfoques psicológicos, lingüísticos, literarios, folclóricos etc. Todas coinciden en la que se considera a la narrativa como un conjunto extenso de oraciones encadenadas que dan cuenta de una serie de acontecimientos que le ocurrieron a uno o varios personajes en un lugar y tiempo determinados.

La narrativa es de uso cotidiano pero exige altas demandas lingüísticas y cognitivas diferentes a las demandas que se dan durante la conversación o diálogo (Karmiloff & Karmiloff – Smith, 2005).

Las habilidades narrativas que se van desarrollando en los niños y niñas son evidencia en gran parte del desarrollo cognitivo y de la adquisición de aprendizajes.

Según Mata (2004), “la narración tiene una enorme influencia en el desarrollo general del lenguaje, por cuanto tiende un puente entre el lenguaje oral, que regula frecuentemente la interacción social, y el escrito, que frecuentemente aporta información”.

Las tareas diarias de aprendizaje son estimuladas por actividades de narrativa donde se fomenta desarrollo de habilidades en el lenguaje oral y escrito. El conocimiento de las estructuras narrativas aporta conocimientos sobre la lengua escrita en varios aspectos: conceptos de la escritura y de la lectura, forma y estilo de los textos narrativos. Además, las actividades narrativas inciden en el desarrollo de habilidades lingüísticas específicas, como la adquisición del significado de las palabras y el aprendizaje de las reglas sintácticas (Norris, 1989; citado por Mata) así como en el aprendizaje de técnicas lingüísticas específicas, como la lectura.

Con respecto a la estructura de la narrativa, Labov (1988) señala que en una estructura narrativa totalmente desarrollada existen los siguientes componentes:

1. **Resumen:** parte inicial del relato constituido por una o dos cláusulas en las que el narrador resume toda la narración para llamar la atención del interlocutor y darle una idea general de lo que se le va a contar. Es más usual en narradores expertos.

2. **Orientación:** ubicada después de la síntesis o al inicio de la narración, en esta el narrador presenta los personajes y las actividades que realizan en un momento dado. También plantea el contexto espacio - temporal inicial de los personajes, con su estado inicial o habitual en dicho contexto.

3. **Acción Complicante:** parte en la cual se presenta un evento que altera el estado inicial o habitual de los personajes. En esta parte, los personajes deben buscar la manera de resolver dicho evento (llamado también “intentos”).

4 **Evaluación:** estrategia discursiva empleada indicar la finalidad de la narración, que puede estar distribuido en toda una producción narrativa, en la cual el narrador le explica al interlocutor los motivos para dirigirle el relato. Es un componente que exige altas habilidades discursivas y cognitivas del narrador, ya que debe incluirlo en una pausa en el relato añadiendo sus comentarios sobre la relevancia de los hechos que narra.

5. **Resultado o Resolución:** en la cual se muestra como los personajes solucionaron el conflicto que planteado en la acción complicante y el estado final de los mismos.

6. **Coda:** parte final del relato, generalmente con forma de clausulas libres, que aparece al final de la narración para indicar que se ha finalizado el relato y que se espera la respuesta del otro (paso de turno).

Bayona y Flórez (2006), realizaron la traducción de los componentes enunciados por Labov (1988) en una escala de calificación que utilizaba los siguientes criterios:

Tabla 1: Componentes y niveles de calificación para evaluar la estructura narrativa de Bayona y Flórez (2006) :

COMPONENTE	NIVEL DE CALIFICACIÓN (DEL MÁS ALTO AL MÁS BAJO)
Orientación	Orientación completa
	Personajes y tiempo
	Personajes y lugares
	Solamente personajes
	Sin orientación
Acción complicante	Nuevos personajes, intento y acción complicante
	Acción complicante e intento
	Solamente acción complicante
	Sin acción complicante
Resolución	Resolución con nuevos personajes
	Con resolución
	Sin resolución
Apreciación subjetiva	Apreciación subjetiva sobre personajes, eventos y lugares
	Apreciación subjetiva sobre personajes y eventos
	Apreciación subjetiva sobre eventos o moraleja
	Sin apreciación subjetiva
Otros	Con resumen y coda
	Solo con resumen
	Solo con coda
	Sin resumen y sin coda
Calificación Global del nivel de Producción Narrativa.	Narrativo avanzado
	Narrativo intermedio
	Narrativo básico
	Narrativo inicial
	Prenarrativo
	Descriptivo

Bayona y Flórez (2006) diseñaron y aplicaron esta clasificación en una situación en la cual se pide a los niños que describan una serie de láminas que muestran diferentes situaciones y luego se les pide que construyan con ellas una historia y la cuenten.

Los cinco niveles de desarrollo de la narrativa (Bayona & Flórez, 2006) dan cuenta de:

Nivel descriptivo: es previo al desarrollo de la narrativa. Se caracteriza porque no hay ningún componente de la estructura narrativa. Se emplean frases simples, sólo se nombran objetos o eventos aislados que puedan observarse en los dibujos, no se establecen relaciones entre los eventos que se enuncian, no se agrega información relacionada con lo que se ve en cada lámina.

Nivel pre narrativo: este nivel es previo a la aparición de los componentes esenciales de la estructura narrativa, aunque muestra mayor complejidad que el nivel descriptivo. Se caracteriza porque conserva el formato de la conversación. El adulto cumple un papel fundamental en la elaboración de la narrativa.

Nivel narrativo inicial: Este nivel de desarrollo se caracteriza porque aparece la acción complicante, componente fundamental para que un texto se considere narrativo, por tanto el niño ya produce narrativas propiamente dichas. Adicional a la acción complicante debe aparecer la orientación o la resolución ya sea de manera espontánea o facilitada. En estas narrativas se relata la acción complicante de manera espontánea así como las razones por las que se da la acción complicante. En las narrativas del nivel inicial se expresan también las acciones llevadas a cabo por los protagonistas para resolver la situación conflictiva. De otro lado el niño amplía sus intervenciones y por tanto se va desplazando el formato de conversación hacia el monólogo extenso de la narrativa.

Nivel narrativo básico: Se caracteriza porque el niño ha configurado en sus esquemas narrativos la estructura esencial de la narrativa: la orientación, la acción complicante y la resolución, que refleja de manera espontánea al momento de elaborar una narrativa. Otro aspecto importante de resaltar es el empleo de apreciaciones subjetivas (evaluación) sobre los personajes

o los eventos. Las apreciaciones subjetivas son empleadas por el narrador para incluir su opinión personal sobre las reacciones de los personajes frente a la acción complicante o la manera como el narrador cree que ocurrieron los eventos. En las narrativas del nivel básico se pueden iniciar el cuento con un resumen y emplear coda al final. En este nivel de desarrollo el niño dirige la interacción y el adulto sólo realiza expresiones de admiración o interjecciones para indicar que está atento a la narrativa. Morfosintácticamente se aprecia que el niño emplea cláusulas subordinadas con función explicativa. Emplea la conjunción copulativa Y. También mantiene la secuencia de la narrativa mediante el empleo de conjunciones consecutivas entonces, y adverbios de tiempo, luego, después.

Nivel narrativo intermedio: Este nivel se caracteriza porque además de presentar los tres componentes básicos de la narrativa: orientación, acción complicante y resultado, contiene términos referidos al tiempo dentro de la narrativa, en particular, en la orientación de la narrativa. Otra característica del nivel de desarrollo narrativo intermedio es que el narrador realiza constantes apreciaciones subjetivas no sólo de los personajes sino que incluye apreciaciones subjetivas sobre los eventos e incluso presenta una moraleja del cuento. En este nivel de desarrollo la narrativa se hace de manera continua y espontánea. Otro aspecto importante es que el niño es autónomo frente a la narrativa y no espera que el adulto dirija los comentarios o estructure su narrativa. En el nivel narrativo intermedio el adulto emplea expresiones afirmativas o exclamaciones para mostrar su interés frente a la narrativa debido a que la estructura de la narrativa se acerca a la estructura narrativa canónica y además es bastante clara y coherente. Dentro de las características de este nivel está la inclusión de nuevos personajes manteniendo la secuencia lógica de los eventos así como la jerarquía de los personajes.

Nivel narrativo avanzado: este nivel de desarrollo se caracteriza porque la narrativa contiene todos los componentes de la estructura canónica de la narrativa aunque por tratarse de un proceso evolutivo del desarrollo cognitivo y lingüístico, el niño continúa perfeccionando el aspecto morfosintáctico de este nivel narrativo. La orientación puede ser del tipo personajes y lugares o tiempo y personajes. La acción complicante se explicita de forma clara dando a conocer tanto las acciones del protagonista por lograr su objetivo como las acciones de los personajes secundarios para solucionar el problema que se presenta, es decir, se emplea la acción complicante del tipo acción complicante, intento; o, acción complicante, intento, nuevos personajes, o, la acción complicante, el intento, nuevos personajes y moraleja. El niño desarrolla de manera coherente la temática de la narrativa. Los nuevos personajes se incluyen cuando el niño narra la acción complicante. Este nivel de desarrollo se destaca por la riqueza gramatical y léxica. Los narradores emplean conectores causales que relacionan los eventos, cláusulas subordinadas con función explicativa, adverbios de modo y tiempo, oraciones coordinadas.

Según González García (2007) “el aprendizaje y la práctica de la tradición oral es algo que nos define como individuos y miembros de un grupo. La descripción del proceso de la lectura como un diálogo interno entre el lector y autor, establece claras conexiones con la narración de cuentos porque se refiere a lo externalizable y audible, intercambiado entre el lector y sus oyentes”.Pg. 131. Este diálogo y las actividades de interpretación de textos requieren del uso de la imaginación. Entonces el uso de la literatura infantil para establecer una discusión es muy útil al comienzo de los procesos de lectura y escritura. Al leerlos, al narrarlos, pedimos que reaccionen a las palabras como a los propios sucesos que representan. Poco a poco van siendo capaces de interpretar las ideas expresadas, y con ayuda de la maestra van percibiendo que el cuento es un registro de sucesos interdependientes que se relacionan entre sí. De hecho el niño no puede

desarrollar las destrezas necesarias para la escritura creativa, si no cuenta con oportunidades para la proyección e imaginación. El relato abre la posibilidad de enseñar a través de una conversación. La base para su posible dialogización reside en que cada cuento puede ser un elemento motivador que puede “aglutinar un centro de interés”. En este caso, la función para el maestro-narrador está en facilitar la articulación del conocimiento de los argumentos, ayudándoles a adquirir un metalenguaje con el que sean capaces de entender algo de sí mismos y de su lugar en el mundo.

Según este mismo autor la discusión a partir de narraciones es una experiencia de aprendizaje que configura un espacio común, con el aprendizaje en interacción como proceso y el inicio del pensamiento crítico como producto, en los que los niños y niñas se sumergen en un proceso de creación colectiva aprehendiendo, haciendo suyos algunos de los conocimientos que han ido adquiriendo dentro y fuera de las aulas.

Los niños y las niñas dentro de las aulas aprenden que la comunicación puede ser transmitida de diferentes formas, orales o escritas. Ambos lenguajes orales y escritos son importantes en la enseñanza, para éste último es importante que los niños desarrollen habilidades comunicativas.

Tolchinsky (1989), define el lenguaje escrito como el usar la escritura en determinadas situaciones, lo define así no refiriéndose al lenguaje escrito como tal sino que toma la escritura como una parte del lenguaje dándole en este caso la misma importancia a la habilidad de hablar.

Los fallos en la competencia narrativa tienen múltiples repercusiones en diversas áreas del desarrollo infantil. Son un obstáculo para iniciar y mantener interacciones sociales, al restringir la posibilidad de compartir experiencias internas y comunicar a los compañeros una variedad de sentimientos, necesidades o emociones. También influye en la ejecución de la mayoría de las

actividades académicas que tienen que realizar los niños a lo largo de su escolarización y que poseen una naturaleza esencialmente lingüística como la comprensión y la composición de textos narrativos.

Los autores Abraham del Valle, Brenca y Guaita (2009), retoman el autor Paul et al para definir la competencia narrativa:

“La habilidad para contar un cuento implica una cantidad de destrezas cognitivas y lingüísticas de nivel más alto. Incluyen la habilidad para secuenciar eventos, para crear un texto cohesivo mediante el uso de marcadores lingüísticos explícitos, para usar un vocabulario preciso, transmitir ideas sin soporte extralingüístico, comprender las relaciones de causa-efecto, y estructurar la narración según las líneas del esquema universal del relato que ayuda al oyente a comprender la historia. Un cuento o relato comienza con una situación inicial de equilibrio, que termina cuando se produce la acción desencadenante de la historia. Esta acción conduce al surgimiento del problema, a cuya solución se arribará a través de distintas peripecias” (Pág.9).

La habilidad del niño para comprender y producir una narración que cumpla con estos requisitos constituye un factor fundamental en el desarrollo cognitivo y, por lo tanto, merece consideración especial en la práctica clínica. Hay discusiones acerca del estímulo adecuado para facilitar una narración: un estímulo exclusivamente oral, o exclusivamente visual o ambos combinados. Se ha encontrado que la re-narración es una herramienta útil en la evaluación clínica fonoaudiológica de niños que presentan trastornos del lenguaje.

Se tienen en este texto en cuenta varios autores para resaltar algunos elementos del pensamiento narrativo, tales como Rojas (2000), quien realizó una investigación sobre la formación del pensamiento narrativo y sus implicaciones pedagógicas. El objetivo de su investigación fue el de

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 importancia del juego y en su incidencia dentro del desarrollo del pensamiento narrativo. Los resultados le permitieron afirmar que los cuentos y relatos son instrumentos de aprendizaje e interiorización, por medio de los cuales se adquiere conocimiento y se llega al desarrollo de potencialidades logrando el éxito en la edad escolar.

Según Sepúlveda (2011) en actividades de lectura conjunta de cuentos los niños despliegan capacidades de conversación, inferencias y razonamiento lingüístico (Arias & Hederich, 2010; Bus, 2002), así como vocabulario sobre intenciones de las personas y sobre la perspectiva de los personajes que participan en una narración (Symons, Peterson, Slaughter, Roche & Doyle, 2005). De allí que el tipo de producción lingüística de los adultos en la interacción con los niños tenga un efecto importante en la producción narrativa de éstos últimos (Ferreiro, 2007).

Plana, Borzone & Benítez, (2012) plantean que "la lectura de cuentos muestra relaciones positivas entre ésta experiencia y el desarrollo del vocabulario, el nivel de desarrollo lingüístico, el aprendizaje temprano de la lectura y el éxito en el aprendizaje escolar. La lectura frecuente de cuentos contribuye al desarrollo de vocabulario, a la adquisición de conocimientos sobre el libro, su manejo y sobre la orientación de la escritura". Pág 103.

Jaimes y Baquero, (2009) resaltaron la importancia de implementar los cuentos infantiles para desarrollar el interés lector en niños (as) de preescolar. La narración a través de las distintas culturas ha sido una forma de representación y comprensión de la realidad y un medio efectivo de expresión, pues ésta tiene un carácter universal, transcultural y transhistórico, lo cual le permite convertirse en una herramienta indispensable de organización, representación y expresión de la

experiencia. Es a través de las narraciones que se dan explicaciones que permiten comprender comportamientos que de otra manera serían extraños, pues se adjudican a los personajes estados mentales que se articulan a las acciones que están fuera de lo común, poniendo en contacto lo convencional con lo extraordinario.

De allí, que las narraciones se conviertan en un medio idóneo para la negociación social de significados culturales y sirvan para predecir acciones y formular hipótesis sobre la actuación de las personas y la ocurrencia de eventos. Las narraciones permiten a los seres humanos reflexionar sobre las experiencias lo que posibilita mayores niveles de conciencia y comprensión de determinadas vivencias sociales y personales. A través de ellas, los individuos pueden ponerse en el lugar de otros y percibir las emociones que explican sus acciones, relacionando los deseos de quien narra con los de un personaje imaginario (Bruner, 2002). Además plantea 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.

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 entender narraciones es vital para la estructuración de la vida de un individuo, pues gracias a ella el individuo construye una identidad dentro de su contexto cultural. Esto se evidencia cuando los niños son capaces de hacer narraciones en las que cuentan acontecimientos que sucedieron a otros o a ellos mismos, disfrutan y recrean cuentos infantiles, leyendas tradicionales, relatos de familiares o desconocidos, lo cual evidencia el carácter universal de las narraciones (Bruner, 2002).

Bruner (1994) mostró que el pensamiento narrativo se expresa a través de relatos que poseen una estructura reconocible en donde interactúan tres elementos: el conflicto, los personajes y la conciencia. 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.

Estas actividades con los cuentos se relacionan directamente con el incremento de habilidades del lenguaje abstracto en niños y niñas de preescolar y con el aumento del vocabulario (Flórez y Arias, 2010).

En consecuencia, involucrar a los niños en experiencias que promuevan la lectura y la interacción, alrededor de los cuentos les proporciona tanto conocimiento como habilidades necesarias para tener éxito en el aprendizaje de la lectura. Flórez, R., Restrepo, M. & Schwanenflugel, P. (2009), muestran que el niño antes de aprender a leer tiene que primero familiarizarse con el proceso de lectura. Esto se logra escuchando historias leídas, también escuchando relatos como fábulas, poemas, cuentos.

La actividad del cuento es una estrategia en el desarrollo del pensamiento, el lenguaje, el sentido estético, la creación literaria, la imaginación, la emocionalidad y las habilidades sociales (Jurado, 2003). En esta actividad se adquiere la capacidad de comparar las historias narradas con la realidad de otras personas o con su propia realidad, permitiendo que los niños se sientan seguros y construyan significados como lo plantea Bruner (1990).

En el texto “El cuento infantil como estrategia para fortalecer las habilidades comunicativas (escucha-habla) en los niños en edad preescolar”, Álvarez Álvarez, Quintero López, García León

& Builes Tobón (2008), retoman para su investigación algunos elementos del libro *La aventura de oír*, dónde la escritora Ana Pelegrín define la palabra como un organismo vivo, al nombrar la realidad, al darle nombre a las cosas y a los sentimientos, la palabra es una función del lenguaje al proporcionarle a los niños información sobre su lengua materna, por esto plantea ella que es tarea del maestro, de devolverle al cuento el espacio continuo, volverlo parte de la vida diaria. La lectura de cuentos en el preescolar se puede aprovechar de dos maneras, cuando se lee y se deja que los niños lo disfruten de manera espontánea y cuando se aprovecha la lectura del cuento para intervenir en los procesos de aprendizaje, fortaleciendo las competencias comunicativas.

Las capacidades relacionadas con la narración parecen tener un peso predictivo mucho mayor en las habilidades escolares futuras de los niños por ser una base del lenguaje oral que ayuda a la adquisición del lenguaje escrito (Bayona & Flórez, 2006; Flórez, Arias & Castro, 2010; y otros), y parecen ser más sensibles a dificultades de los niños en su desarrollo lingüístico y comunicativo.

Según Mata, los sujetos usan el «esquema narrativo, como guía en el proceso de comprensión, durante la decodificación; como mecanismo de búsqueda en la memoria (recuerdo); en el proceso de producción, durante la codificación. El conocimiento y uso del esquema narrativo puede y debe aprenderse.

Pávez, Coloma y Maggiolo (2008), plantean dos tipos de discurso narrativo:

“no ficticio y ficticio (verosímil/inverosímil). Según ellas el discurso narrativo puede ser relevante en el desarrollo escolar de los niños y niñas, específicamente en el aprendizaje de la lectoescritura. Por consiguiente, la detección temprana de problemas en las habilidades narrativas es importante para identificar a niños y niñas de riesgo en el posterior aprendizaje”.

Alfabetismo Emergente y las Prácticas Escolares

Para tener efectos positivos en el proceso de formación de habilidades cognitivas nuevas en los niños, se constituye en un factor relevante el tener en cuenta el concepto de alfabetismo emergente, cuya definición según Flórez, Restrepo & Schwanenflugel (2005):

“conjunto de conocimientos que los niños desarrollan sobre el lenguaje escrito antes de su instrucción formal en los primeros años de la escuela primaria, este conjunto de habilidades requiere una acción compartida de dos elementos importantes: a) el incremento de los conocimientos en los niños, mediante procesos de aprendizaje y b) la capacidad de los adultos en el entorno del niño para proveerle experiencias significativas, que los acerquen a estos conocimientos (actividades como el juego, la lectura de cuentos, los usos significativos del lenguaje, etc)” Pág. 80.

Según el modelo comprensivo sobre el desarrollo del alfabetismo inicial, el proceso de adquisición de la lectura y la escritura incluye cuatro componentes, cada uno de ellos, relacionados con procesamientos de información diferente: a) procesador ortográfico; b) procesador fonológico; c) procesador de significados; d) procesador de contexto. Cuando el niño adquiere ciertos niveles de experiencia, estos componentes trabajan de manera interactiva y simultánea. Esto quiere decir ninguno de los procesadores superan al otro y por ende todos son igualmente necesarios. Estos procesadores trabajan coordinadamente y se complementan. Entonces ningún procesador supera a los otros. En los niños y las niñas que se encuentran desarrollando procesos de alfabetismo inicial es imposible o poco frecuente encontrar que estos procesadores funcionen desde el principio de manera integrada. (Adams, 1999).

A partir de la definición de alfabetismo emergente y de los modelos que explican la manera como se desarrolla la lectura y la escritura en los niños, se identifican prácticas en la etapa preescolar (Flórez, 2009), las primeras son denominadas como las prácticas universales de alta calidad que hacen referencia a diferentes estrategias que se han estudiado rigurosamente con el fin de abordar el andamiaje inicial del desarrollo integrando los procesadores que intervienen en los procesos de lectura y escritura en los niños.

Tabla 2: Prácticas Universales de alta calidad.

Conocimiento ortográfico:	Conocimiento de las letras y reconocimiento conceptual para la adquisición de conciencia fonética.
Lectura de cuentos:	Incrementa actividades del lenguaje abstracto preescolares (Van Kleeck, Gillam, Hamilton, 1997)
Ambiente impreso:	Ubicación de material de alfabetización impreso en las paredes del aula de clases.
Relaciones orientadas hacia el alfabetismo:	Lectura en familia y fortalecimiento de las relaciones entre padres e hijos.
Compromiso familiar:	Creación de ambientes agradables para que los niños empiecen a interesarse por la lectura.

Tabla 3: Prácticas experimentales de calidad reconocida.

Prácticas experimentales de calidad reconocida	
Conciencia fonológica :	Habilidad para manipular y segmentar el lenguaje en unidades de sonido tales como silabas, fonemas y rimas (Blachman, Triman y Zukowski, 1991; en Flórez, Restrepo, Schwanenflugel, 2005)
Aumento del vocabulario:	Decodificación temprana o conocimiento semántico, en el cual se relacionan las letras, los sonidos de cada una de ellas, y el significado de la palabra que forma la unión lógica de ellas

Según, González, (2000) en el documento "El texto narrativo y su contribución al desarrollo de las habilidades lingüísticas y a la educación literaria", defiende la importancia de los factores sociales y culturales en el aprendizaje, destaca el interés de la forma narrativa en los primeros

contactos con lo impreso, por ser la que mejor comprende el niño y por ser el modo de manifestación propio de la cultura popular, la más simple y cercana al niño. El valor de los símbolos, de las metáforas, de las imágenes, de las narraciones como formas lingüísticas Bruner las destaca como forma de aprendizaje para enfrentarse al mundo social y conceptual. Con ellos se potencia la capacidad de imaginación y fantasía, pero también la de observación y la de relación entre objetos y eventos; se desarrolla el pensamiento analógico.

En este sentido, Bruner (1997) realiza planteamientos frente al tema de la educación y la incidencia del desarrollo del pensamiento narrativo y del pensamiento histórico para enfrentar los retos a los que los educadores y aprendices se ven abocados en la actualidad, el desafío es poder desarrollar un concepto de nosotros mismos como ciudadanos del mundo y, simultáneamente, conservar nuestra identidad local. El objetivo de la educación es ayudarnos a encontrar el camino en nuestra cultura, a comprenderla en sus complejidades y contradicciones.

La educación no sólo ocurre en las clases, sino también alrededor de la mesa del comedor cuando los miembros de la familia intentan dar sentido colectivamente a lo que pasó durante el día, o cuando los chicos intentan ayudarse unos a otros a dar sentido al mundo adulto, o cuando un maestro y un aprendiz interactúan en el trabajo. La narración como forma de pensamiento y como una expresión de la visión del mundo de una cultura. Es a través de nuestras propias narraciones como principalmente construimos una versión de nosotros mismos en el mundo, y es a través de sus narraciones como una cultura ofrece modelos de identidad y acción a sus miembros.

La perspectiva biográfica de la educación nos invita a completar esta idea afirmando que «somos no sólo lo que hacemos, sino originariamente lo que decimos y pensamos de nosotros

mismos (Lledó, 1994: 235 citado por Gil Cantero y Jover Olmeda , G (2000). Esto significa que las actividades autorreferenciales en los niños y jóvenes han de ser vistas en sí mismas como una forma de conocimiento (Bruner, 1988: 24-25; Larrosa y otros, 1995) sobre ellos mismos y el mundo que les rodea. La perspectiva narrativa nos sugiere, por el contrario, la idea de que el aprendizaje es, sobre todo, apropiación de sentidos en una voz y en una autoría particular. Esto implica atender a los procesos más que a los productos y reconocer que el sentido sobre sí mismo y el mundo que nos rodea no es una etapa tardía del aprendizaje, sino que se van formando desde edades muy tempranas.

Tener la capacidad de narrar las experiencias propias determina como las personas toman las decisiones, su autoevaluación, abre caminos en la socialización y los significados que quiere conocer, además esto último muy importante en la construcción de conocimientos y de la comprensión del mundo que lo rodea, de lo que se es, se hace, se conoce y se enseña en diferentes entornos.

La narrativa es una forma de caracterizar los fenómenos de la experiencia humana, y su estudio es apropiado en muchos campos de las ciencias sociales. Es un lenguaje configurado de tal forma, que pueda revelar su anterior existencia; dónde están presentes, de una forma u otra, los sentimientos; en una forma de construcción de sentido. Establece una manera de organizar y comunicar experiencias, contribuyendo a la auto comprensión del ser humano. Connelly y Clandinin (1995), se refieren a la estructura, el conocimiento y las habilidades necesarias para construir una historia. Dentro del ámbito educativo ha perdido gran parte de la importancia que debería tener. Plantean estos mismos autores que desde una perspectiva educativa, es necesario comprender a las personas con una narrativa de las experiencias de vida.

Las situaciones escolares cobran sentido en el contexto de estas narrativas. Suministran la base para muchas explicaciones específicas de ciertas prácticas educativas. Al basarse en la experiencia vivida y en las cualidades de vida, y educativas, se deduce que está situada en el seno de la investigación educativa. Por otro lado, con ella, se intenta devolverle las emociones humanas a diferentes aspectos de la enseñanza y el aprendizaje. En este sentido “la narración es una forma de pensamiento, y un vehículo para la creación de significado” (Connely, & Clandinin, 1995).

Mata (2008) resalta a algunos autores que conciben la habilidad narrativa como una proyección del desarrollo cognitivo general. Así mismo la narración tiene una enorme influencia en el desarrollo general del lenguaje, por cuanto tiende un puente entre el lenguaje oral, que regula frecuentemente la interacción social, y el escrito, que frecuentemente aporta información. Las tareas narrativas implican a los alumnos en actividades de aprendizaje, que fomentan el desarrollo del lenguaje oral y escrito de forma conjunta y relacionada (Strickland, 1988). El conocimiento de las estructuras narrativas aporta conocimientos sobre la lengua escrita en varios aspectos: conceptos de la escritura y de la lectura, forma y estilo de los textos narrativos. Además, las actividades narrativas inciden en el desarrollo de habilidades lingüísticas específicas, como la adquisición del significado de las palabras y el aprendizaje de las reglas sintácticas (Norris, 1989) así como en el aprendizaje de técnicas lingüísticas específicas, como la lectura.

El texto narrativo, de otra parte, es el modelo de texto más elemental y más extenso de los niños. Como se ha demostrado en la investigación psicolingüística evolutiva, los niños adquieren muy pronto el esquema narrativo.

Al iniciar la escolaridad, la mayoría de los alumnos dominan la estructura narrativa, en sus aspectos esenciales. Los primeros textos extensos que escribe el niño adoptan la forma narrativa. Ello se explica por varias razones (Ripich y Griffith, 1988): a) el texto narrativo incluye contenidos que resultan familiares a los adultos y a los niños; b) su complejidad es análoga a la de la comunicación cotidiana (habla o lenguaje conversacional). De otra parte, la conciencia de la estructura textual facilita el proceso de la composición escrita. Esta incidencia se percibe más nítidamente en las situaciones de deficiencia. En efecto, aunque el conocimiento de la estructura narrativa se adquiere espontáneamente, algunos niños, especialmente los que presentan una deficiencia cultural, no lo consiguen, por cuanto su estilo de aprendizaje difiere del de sus compañeros. Algunos sujetos tienen dificultad para usar la estructura textual como un formato organizativo, bien porque carecen del conocimiento de la estructura textual bien porque no saben aplicarlo al texto concreto. Los efectos se hacen sentir tanto en el proceso de planificación como en los de revisión y transcripción, aunque se detectan más fácilmente en el texto. Esta deficiencia se debe, en última instancia, a deficiencias metacognitivas. Por último, las habilidades de comprensión y producción de textos narrativos son esenciales para el éxito académico, por varias razones: a) la narración es un medio de instrucción sociocultural: el formato narrativo es útil para explicar los fenómenos naturales y para codificar las normas sociales; b) entre las habilidades de la escritura se encuentra el conocimiento de la estructura textual, que guía al sujeto en la obtención y organización de la información; c) un criterio para evaluar el éxito en las tareas escolares es la habilidad para manejar un repertorio de tareas o géneros del discurso narrativo. En definitiva, la investigación sobre el desarrollo de la estructura narrativa en los niños supone una aportación a la construcción de un modelo del desarrollo de la escritura de los niños y un medio de evaluar, modificar y enriquecer nuestra comprensión sobre este proceso.

MÉTODO

Tipo y Diseño de Investigación

Esta investigación es de tipo longitudinal pues compara las habilidades narrativas de dos grupos: uno que participa en un programa de alfabetismo emergente y que participa de prácticas habituales de enseñanza en su institución educativa (de intervención), y otro que solamente participa en las prácticas pedagógicas habituales en la escuela (de comparación). Dadas estas características, sus participantes no son seleccionados al azar (pertenecen a los cursos ya establecidos en la escuela) y no se controlan otras variables como el género y la escuela a la que pertenecen, lo cual lo clasifica también como un estudio cuasi-experimental (Hernandez-Sampieri, Fernandez-Collado & Baptista-Lucio, 2010).

El diseño es de alcance explicativo, en el cual la intervención dónde se trabajaron los temas del alfabetismo emergente es la variable independiente³, el desempeño en habilidades narrativas es la variable dependiente⁴ y la edad, género las prácticas pedagógicas de la escuela son variables asociadas⁵.

Este estudio tiene algunas limitaciones: se realizaron tres mediciones al mismo grupo de niños en diferentes momentos de su vida escolar, en los que influyeron con interrelaciones diversas, que no puede regular el investigador lo que puede dificultar predecir de manera exacta si algunos de los cambios registrados entre los grupos antes y después de la intervención se debieron a ésta o a

³ Variable independiente: la que los investigadores manejan y controlan (Hernández-Sampieri et. al., 2010).

⁴ Variable dependiente: la que es efecto de las intervenciones y de otros factores (Hernández-Sampieri et. al., 2010).

⁵ Variable asociada: la que los investigadores no controlan (o no pueden controlar) pero que suponen que pueden tener incidencia en los resultados, razón por la cual la caracterizan.

otras variables de exposición. Así mismo aun cuando los niños del grupo de intervención fueron escogidos por los maestros, se puede establecer que podían iniciar en un nivel más bajo de desempeño que los del grupo de comparación desde la primera evaluación. Esto quiere decir que el proceso de intervención en grupos pequeños con prácticas de alfabetismo emergente en los cuales participaron, pudo tener efectos en la estimulación y desarrollo de las habilidades de éstos niños y niñas, lo cual permitió el avance en algunos aspectos y equiparación con los de comparación en algunos otros.

Figura 1: Esquema de proceso metodológico.



Participantes

Como se señaló anteriormente la investigación se desarrolló con los mismos niños y niñas en tres momentos diferentes al promediar transición, al finalizar transición y al promediar el grado primero, en edades respectivas de 5, 6 y 7 años, matriculados en tres instituciones educativas

distritales (IED Carlo Federici, IED Luis Ángel Arango, IED Pablo Neruda. Se tomaron 113 muestras de habla de éstos estudiantes de las tres instituciones educativas, de los cuales 53 pertenecían al grupo de intervención y 60 muestras al grupo de comparación. Los niños pertenecientes al grupo de intervención, fueron escogidos al ser considerados por los docentes con bajos desempeños en su rendimiento escolar, en especial en el lenguaje. Se trabajó en grupos de 4 niños en una intervención pedagógica compuesta por cinco prácticas (lectura acompañada de cuentos, conciencia fonológica, aprendizaje de vocabulario nuevo, conocimiento de las letras y uso del lenguaje abstracto). La intervención duró 8 semanas, con un promedio de 2 y 3 días a la semana.

Dentro de las tres instituciones en las cuales se tomaron las muestras (IED Carlo Federici, Luis Ángel Arango y Pablo Neruda), hubo ciertas diferencias que pueden influir en los desempeños de los niños y niñas, debido a la oferta educativa que presenta cada una. A continuación se presentan algunas generalidades de las instituciones:

IED Pablo Neruda:

Institución Educativa Distrital, ubicado en la localidad de Fontibón, atiende población pertenecientes a niveles socioeconómicos 2 y 3, en niveles preescolar, básica primaria, media y básica secundaria. Su PEI está basado en la formación y proyección para la vida. El enfoque pedagógico del PEI se transversaliza en proyectos pedagógicos y algunas actividades dirigidas a la promoción de la lectura.

IED Luis Ángel Arango:

Institución Educativa Distrital de la localidad de Fontibón, atiende población de niveles socioeconómicos 2 y 3, en cinco ciclos de enseñanza. Plantea un enfoque constructivista desde el

aprendizaje significativo, se basa en formar personas integrales a partir del desarrollo comunicativo y la convivencia ciudadana. Dentro de sus competencias en todas las áreas se encuentra el desarrollo del área comunicativa en las habilidades de leer, hablar, escuchar y escribir, desde diferentes ámbitos del aprendizaje con el uso de diferentes estrategias.

IED Carlo Federici:

Localizado también en la localidad de Fontibón, atiende población de niveles socioeconómicos 2 y 3. Atiende población en niveles de preescolar, primaria, media y secundaria. Su PEI se basa en la formación de jóvenes con capacidad de liderazgo y comprometidos con su desarrollo personal, social y científico, por medio de aprendizaje significativo por ciclos. Su énfasis es en ciencia, tecnología y comunicación. Este enfoque se pone en evidencia en las diferentes prácticas pedagógicas de las áreas.

Procedimiento

Esta investigación se organizó en tres fases:

Fase I: Evaluación Inicial y segunda evaluación.

En una primera parte se realizó la primera recolección de muestras de discurso narrativo, utilizando la Tarea clásica de desarrollo de la producción narrativa, PLS3, a niños y niñas entre 5 y 6 años, iniciando el grado escolar de transición.

El objetivo de esta prueba fue evaluar las habilidades de los niños para crear una narración a través de la observación de una secuencia de imágenes de una tarea clásica de capacidades narrativas. Esta tarea consiste en contar la historia de Jenny y su perro Motas, mostrando al niño dos hojas en las cuales se dividen las escenas de la historia, y se van mostrando al niño a medida

que el adulto realiza la narración. Una vez el adulto ha terminado, se le pide al niño que cuente al narrador, con ayuda de las mismas imágenes, la historia de Jenny y su perro Motas. Cada una de las pruebas fueron grabadas, y luego transcritas para el respectivo análisis.

De este grupo se tomaron 53 niños y niñas del total de 113, los cuales se mantuvieron en número para los fines de la investigación. Este grupo recibió intervención durante 8 semanas, con una intensidad de 2 a 3 días por semana, durante el primer año (2010), con actividades tales como lectura acompañada de cuentos, estimulando los procesos de conciencia fonológica, conocimiento de nombre, sonido de letras, aprendizaje de vocabulario nuevo y usos abstractos del lenguaje.

En una segunda parte de esta fase se realiza la segunda recolección de muestras de discurso narrativo, utilizando la misma tarea de la primera la Tarea clásica de desarrollo de la producción narrativa, PLS3, con la misma población de niños (grupo comparación y grupo intervención), al finalizar el grado escolar transición.

Estas son las definiciones de esta prueba: los componentes de la estructura narrativa según Labov, (1967) son:

Orientación: Es el fragmento de la narrativa en la que se presenta el contexto espacio temporal en que ésta ocurre. Aquí también se presentan los personajes principales y secundarios. La presentación de los personajes puede darse nombrándolos o puede hacerse una descripción detallada sobre sus características. La orientación aparece por lo general al iniciar la narrativa, aunque muchas veces a lo largo de una narrativa pueden encontrarse fragmentos de orientación.

Presentación de personajes y lugares: Cuando el niño inicia la historia contando cuáles son los participantes en ella. Algunas veces destaca características físicas, emocionales o actividades que

se encuentran realizando los personajes. Puede presentar los lugares en donde están los personajes.

Presentación de personajes y tiempo: Aquí se emplean expresiones que indican tiempo. También presenta los participantes de la narrativa.

Presentación de los personajes: En esta orientación los niños presentan sólo a los personajes que participan en la narrativa sin hacer descripciones de sus atributos físicos o emocionales.

Narrativa sin orientación: El niño inicia su narración a partir de la acción complicante sin presentar ninguna orientación, sin especificar condiciones sobre el lugar, el tiempo y los personajes de la narrativa.

Acción complicante (AC): Hace referencia a la parte de la narrativa en la que se plantea un problema, una situación inesperada que cambia el estado de equilibrio inicial. También puede especificar un deseo de los personajes por obtener algo determinado. Dentro de la acción complicante se presenta además la serie de acciones realizadas por los personajes para solucionar el conflicto o lograr su objetivo, esta serie de acciones se llama intento.

Solo acción complicante: el niño (a) expresa una necesidad o deseo de uno de los personajes en el cuento.

Acción complicante e intento: la acción complicante se acompaña en este caso de la serie de actividades, e intentos que se hacen.

Acción complicante, intento y nuevos personajes: este tipo de acción se caracteriza porque los niños además de expresar la acción complicante y los intentos por resolverla incluyen nuevos personajes dentro del intento.

Sin acción complicante (Sin AC): en esta categoría se encuentran las muestras que no corresponden a la narrativa, se relatan una serie de eventos aislados en los que no se presentó ninguna circunstancia problemática o conflictiva entre los personajes.

Apreciación subjetiva (Ap sub): Serie de palabras, frases, o expresiones que emplea el niño (A) por lo general durante o después de la acción complicante para explicitar su punto de vista sobre algún aspecto de la narrativa. El niño (A) puede emitir juicios de valor sobre las conductas de los personajes, sobre los eventos o indicar la moraleja de la narrativa

Apreciación subjetiva de los personajes: El niño expresa sentimientos y emociones de los personajes. También se incluyen las características físicas o psicológicas de los personajes de la historia que generan la acción complicante o surgen como reacción a la acción complicante.

Apreciación subjetiva de los eventos: Se caracteriza porque el niño expresa características acerca de la manera o el modo como ocurren los eventos.

Apreciación subjetiva de personajes y eventos: Se caracteriza porque los niños expresan sus juicios de valor, comentarios, saberes respecto a los personajes y los eventos de la historia.

Moraleja: es un tipo de apreciación subjetiva que corresponde a los juicios de valor que hace el niño frente a una acción o evento que él considera negativo así como las consecuencias que tienen cuando se obra de manera inadecuada.

Sin apreciación subjetiva: Se caracteriza porque el niño (a) sólo brindó información respecto a lo que observaba en las láminas pero no expresó sus opiniones sobre los eventos de la historia o los comportamientos asumidos por los personajes.

Resolución o resultado: fragmento de la narrativa en el que se finaliza una serie de eventos. Por lo general se presentan las consecuencias de las acciones realizadas por los personajes para solucionar la acción complicante y el estado en el que quedaron los personajes.

Con resolución: Se expresa de manera clara si los personajes lograron o no resolver la situación conflictiva generada durante la acción complicante.

Sin resolución: son aquellas narraciones de los niños (as) en las que no se explicita el resultado, es decir en las que no se expone la situación final de los personajes luego de ser afectados o no por la acción complicante.

Coda: Se ubica al final de la narrativa y está constituida por una serie de cláusulas libres que buscan indicar al interlocutor que ya se ha terminado la narrativa, por ejemplo (y listo..., y ya..., colorin colorado). Esta coda es opcional, y su empleo es un indicador de una mayor competencia comunicativa por parte del individuo.

En la siguiente tabla se encuentran los puntajes según los criterios de Bayona y Flórez (2009), que corresponde a la antigua calificación y un ajuste que se le hizo con el fin de obtener datos más exactos, Silva, L. E. & Lara, M. F. (2009).

Tabla 4: Convenciones y puntajes.

CRITERIOS	NIVELES	ANTIGUA CALIFICACIÓN	NUEVA CALIFICACIÓN	
ORIENTACIÓN	Orientación Completa	1 o 2	5	
	Personajes y Lugares	3 o 4	4	
	Personajes y Tiempo	5 o 6	3	
	Solo Personajes	7 u 8	2	
	Sin Orientación	9	1	
ACCIÓN COMPLICANTE	Solo Acción Complicante	1 o 2	3	
	Acción Complicante e	3 o 4	4	

	Intento			
	Nuevos Personajes	5 o 6	2	
	Sin Acción Complicante	7 u 8	1	
RESOLUCIÓN	Con Resolución	1 o 2	2	
	Sin Resolución	3	1	
	Resolución con Nuevos Personajes	4	3	
APRECIACIÓN SUBJETIVA	Apreciación Subjetiva Personajes	1 o 2	2	AS + Personajes o Eventos
	Apreciación Subjetiva Eventos	3 o 4		
	Moraleja	5 o 6	4	
	Apreciación Subjetiva Personajes y Eventos	7 u 8	3	AS + Personajes, Eventos y Lugares
	Apreciación Subjetiva Personajes y Lugares	9 o 10		
	Sin apreciación Subjetiva	11	1	
OTROS	Resumen	1 o 2	2	Resumen o Coda
	Coda	3 o 4		
	Sin Resumen ni Coda	5	1	
	Con Resumen y Coda	6 o 7	3	

Tabla 5: Características de la estructura narrativa en cada nivel de desarrollo narrativo.

Nivel componente	Descriptiva	prenarrativa	Inicial	Básico	Intermedio	Avanzado
Orientación	* Sin orientación. * Nombra los personajes.	* Sin Orientación. * Presenta personajes y en ocasiones lugares.	* Sin orientación. * Presenta sólo personajes. * Presenta personajes y lugares.	* Sin orientación. * Presenta sólo personajes. * Presenta personajes y lugares.	* Presenta personajes y lugares. * Presenta personajes y tiempo.	* Presenta personajes y lugares. * Presenta personajes y tiempo.
Acción complicante	* Ausente	* Ausente pero puede expresarla cuando el adulto indaga por la acción	* Sólo Acción Complicante.	* Acción complicante e intento.	* Acción complicante, intento y nuevos personajes.	* Acción complicante, intento y nuevos personajes.

		complicante.				
Resolución	* Ausente.	* Ausente.	* Sin resolución cuando realiza la orientación . * Con resolución cuando no expresa la orientación.	* Con resolución.	* Con resolución.	* Con resolución.
Apreciación subjetiva	* Ausente.	* Ausente.	* Primeras apreciaciones subjetivas sobre los personajes.	* Apreciaciones subjetivas sobre los personajes, en ocasiones sobre los eventos.	* Apreciaciones subjetivas sobre los personajes o eventos y moraleja.	* Apreciaciones subjetivas sobre los personajes y eventos.
Otros (resumen y /o coda).	* Ausente.	* Ausente	* Ausente	* Sólo resumen.	* Resumen o coda	*Resumen y coda

Fase II: Tercera evaluación.

En la tercera recolección de muestras de discurso narrativo, se utilizó la historia de la batería de evaluación de habilidades narrativas llamada: Renfrew Bus Story North American Edition, a la misma población de niños y niñas ya de 7 años en el siguiente año escolar correspondiente a grado primero. Se realizó la puntuación de la historia según los mismos parámetros que las dos primeras pruebas.

Fase III: Análisis de la información e interpretación de resultados.

Se realizó el análisis de la información de las tres evaluaciones según convenciones (propuesta Bayona & Flórez) y puntajes (Bayona & Flórez), adaptados por Arias N, (2010). Tabulación y posterior proceso de análisis de la información en el paquete estadístico SPSS.

Se realiza un informe final y productos de difusión de los resultados finales de este estudio.

Instrumentos de Evaluación

Se utilizaron dos instrumentos: Una tarea clásica de capacidades narrativas, en las dos primeras evaluaciones: se cuenta al niño la historia de Jenny y su perro motas, con soporte de imágenes (ítem 46 de comunicación expresiva de Preschool Scale-3).

Para la tercera evaluación se utilizó la historia del The Renfrew Bus Story, Cowley J. & Glasgow, (1994). Se utilizó una prueba distinta, con el fin de contrastar de que no sólo se aprende a responder a un sólo formato, sino en general a cualquier formato de narración que se presente, llegando a tener recursos similares. Adicionalmente, se pudo recoger otro tipo de información adicional como tipo de oraciones, compeljidad elementos que no serán tenidos en cuenta para ésta investigación.

1. Tarea Clásica de Capacidades Narrativas. (Ver anexo 1).

Item 46 de Comunicación expresiva de Preschool Language Scale -3. En ella se muestran dos hojas en las cuales se dividen diferentes escenas de la historia contada, que se muestra al niño a medida que el adulto realiza la narración. Una vez el adulto ha terminado, se le pide al niño que cuente al narrador, con ayuda de las mismas imágenes, la historia de Jenny y su perro Motas.

Objetivo de la prueba: Identificar el nivel de desarrollo del discurso narrativo.

Procedimiento:

Teniendo como soporte las laminas de la historia, se le dice al niño: “Esta es una historia sobre una niña y su perro, Motas. Escucha la historia. Yo quiero que tú me cuentes la historia

después de que yo lo haya hecho”. Posteriormente se cuenta la historia teniendo en cuenta el uso de un guión para cada imagen .

2. The Renfrew Bus Story, versión norteamericana Cowley J. & Glasgow, (1994). (Ver anexo 2).

Esta prueba se aplico en el tercer momento, cuando los niños se encontraban en primero de primaria. La historia del bus de Renfrew se aplica individualmente en un lugar calmado y silencioso, con el niño sentado al lado del examinador. Permitiéndole dar una mirada rápida a las imágenes en el Cuadernillo de la Historia.

Se le dice al niño “Ahora te voy a contar una historia de este bus. Escucha con mucho cuidado porque cuando termine, *tú me vas* a contar la historia en esta grabadora. ¿Estás listo?”. Se lee la historia expresivamente diciendo estrictamente el texto impreso en el manual. Se señala con el dedo cada imagen a medida que lee su parte representada en la historia.

Guión de la historia del bus (Ejemplo). Para acompañar las imágenes en el Cuadernillo de la Historia.

- Había una vez un bus muy desobediente - Mientras la conductora estaba tratando de arreglarlo,
- El bus decidió escapar - El corrió a lo largo del camino al lado de un tren. Entre ellos se hacían gestos graciosos y compitieron - Pero el bus tuvo que seguir solo, porque el tren entro en un túnel - Él entró de afán a la ciudad donde encontró a un policía que sopló su pito y gritó, “Detente, bus” - Pero el bus desobediente no le prestó atención y siguió por el campo. Él dijo: “Estoy cansado de ir por la carretera” - Entonces saltó sobre una cerca - Encontró una vaca que le dijo: “Muu, No puedo creer lo que ven mis ojos” - El bus corrió colina abajo. Tan pronto como

vio que había agua, trató de detenerse. Pero él no supo cómo frenar. - Entonces se cayó al lago haciendo salpicar el agua y se atascó en el barro⁶. Cuando la conductora supo donde estaba el bus, llamó a una grúa para sacarlo... y lo llevo de nuevo a la carretera.

Estrategias de análisis de datos.

La información de cada una de las tres pruebas se recogió por medio de grabaciones de audio, las que luego fueron transcritas para cada uno de los participantes en los tres momentos.

La valoración de la producción narrativa de los niños se lleva a cabo mediante el uso de la rejilla diseñada por Flórez y Bayona, 2009 y adaptada por el Grupo de Investigación Cognición y Lenguaje en la Infancia.

Toda la información se codificó en una base de datos que se organizó acorde con la estructura de la rejilla y sus ítems teniendo en cuenta todas las respuestas obtenidas. Para la obtención de resultados se aplicó una prueba estadística, con el fin de establecer parámetros de respuesta en las categorías. Para obtener las relaciones y las variaciones en los diferentes momentos se utilizaron los paquetes estadísticos SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

RESULTADOS

En los resultados que se muestran a continuación, se observan primero las tendencias generales o resultados de estadísticos descriptivos sobre los desempeños de los niños participantes en los tres momentos de evaluación de la producción narrativa (que de modo abreviado, en el resto de estos resultados llamaremos E1, E2 y E3). Luego se muestran las diferencias entre los grupos comparación e intervención en todos los aspectos y en todos los

momentos de evaluación, y también se caracterizan las relaciones de estos desempeños con otras variables como la institución educativa y el género. Después, se realiza la equiparación entre los diferentes momentos de evaluación al interior del grupo comparación y del grupo intervención. Finalmente, se presenta una síntesis de estos resultados.

En ésta primera parte se encontrará los resultados en concordancia con el primer propósito de la investigación, que fue el de obtener evidencias de la evolución de las habilidades narrativas de niños y niñas entre 5 y 7 años, teniendo en cuenta factores como evolución con la edad, experiencias, género, cultura y elementos de contexto.

Tendencias generales de la evaluación en los tres momentos

En *orientación*, la mayoría de niños se ubican en los niveles más bajos en E1 (Figura 2), en los niveles medios en E2 (Figura 3) y en los niveles más altos en E3 (Figura 4). Los cálculos de la mediana y el rango intercuartil muestran aumento en puntuaciones medias y tendencia de la dispersión de datos a disminuir al pasar de E1 a E3.

Figura 2. Porcentaje de niveles de desempeño en *orientación E1*.

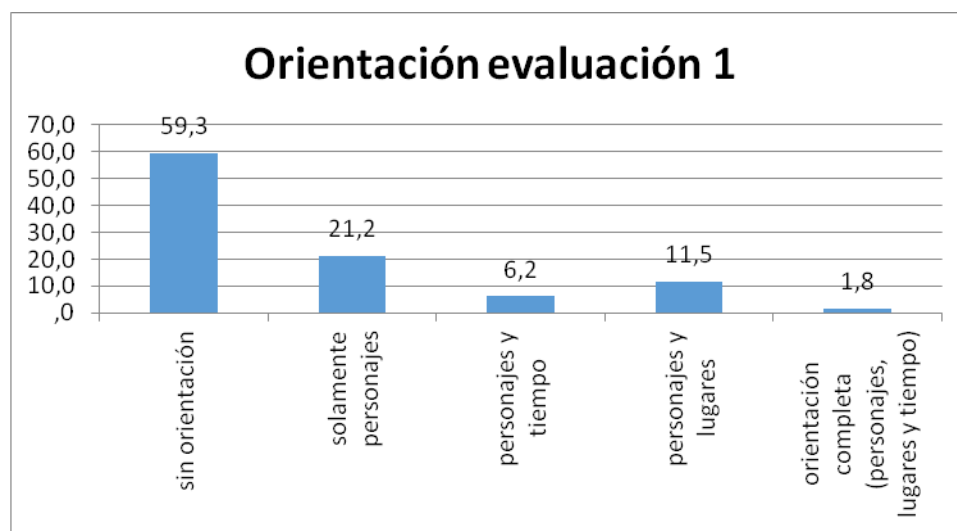
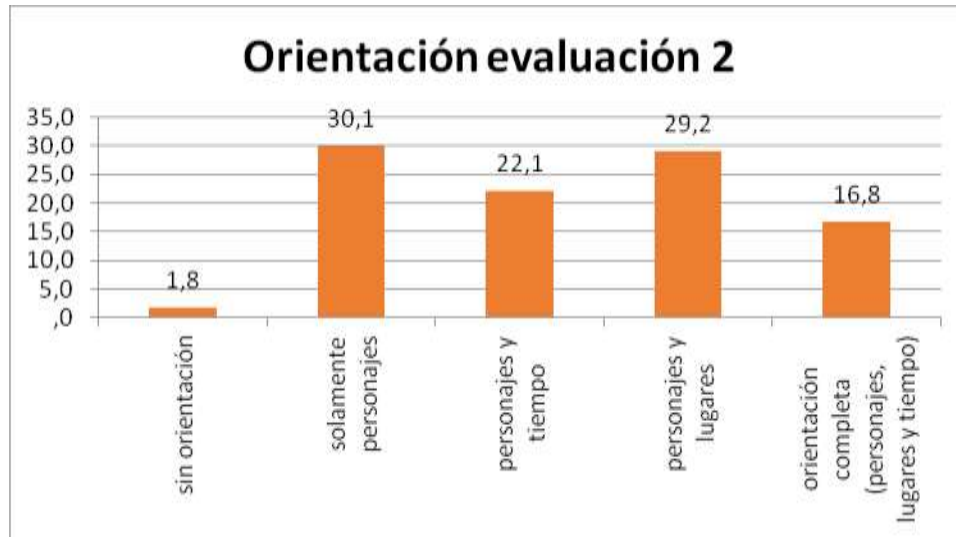
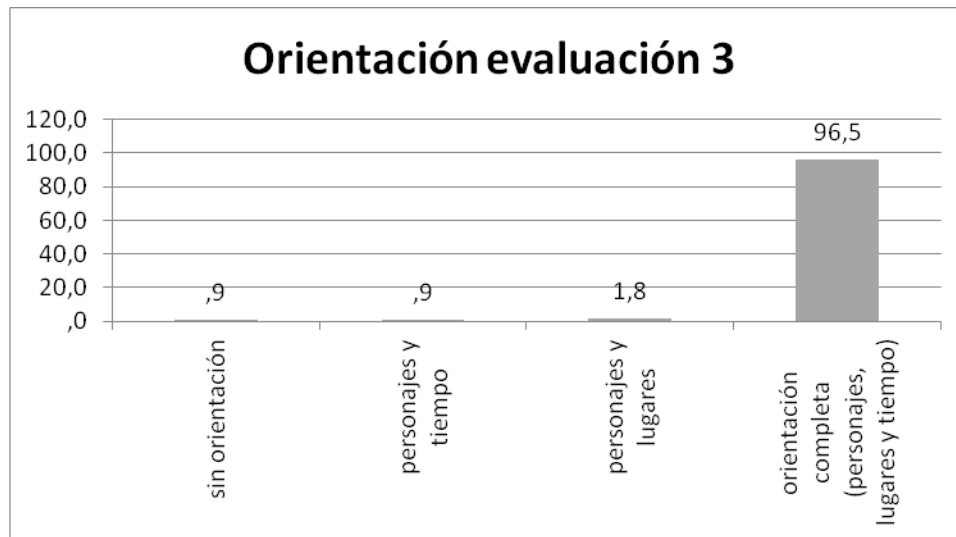


Figura 3. Porcentaje de niveles de desempeño en *orientación E2*.**Figura 4. Porcentaje de niveles de desempeño en *orientación E3*.**

En *acción complicante*, la mayoría de niños en E1 se distribuyen entre los niveles más alto y más bajo de calificación de este aspecto (Figura 5), mientras que en E2 (Figura 6) y E3 (Figura 7) se ubican casi todos en los niveles más altos. De hecho, los datos de la mediana en este aspecto muestran un aumento en los niveles medios en E1 hasta llegar a los niveles más altos en E2 y E3, acompañada de una tendencia a la disminución del valor del rango intercuartil entre E1 y E3.

Figura 5. Porcentaje de niveles de desempeño en acción complicante E1.

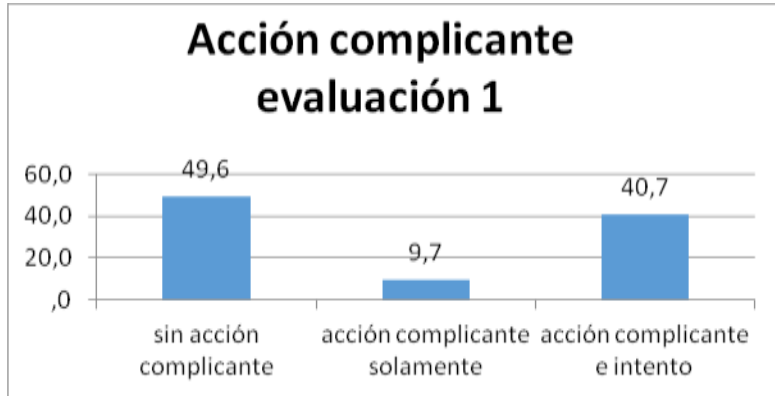


Figura 6. Porcentaje de niveles de desempeño en acción complicante E2.

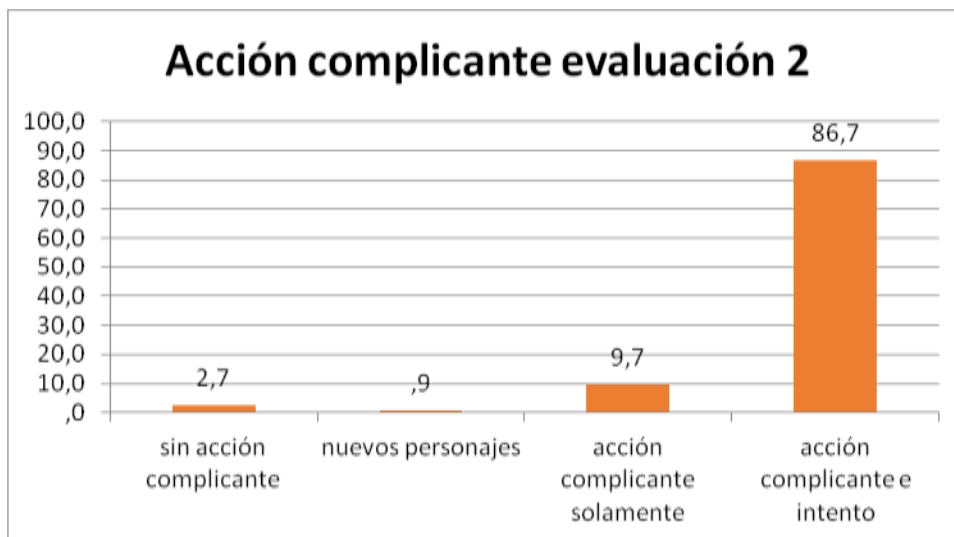
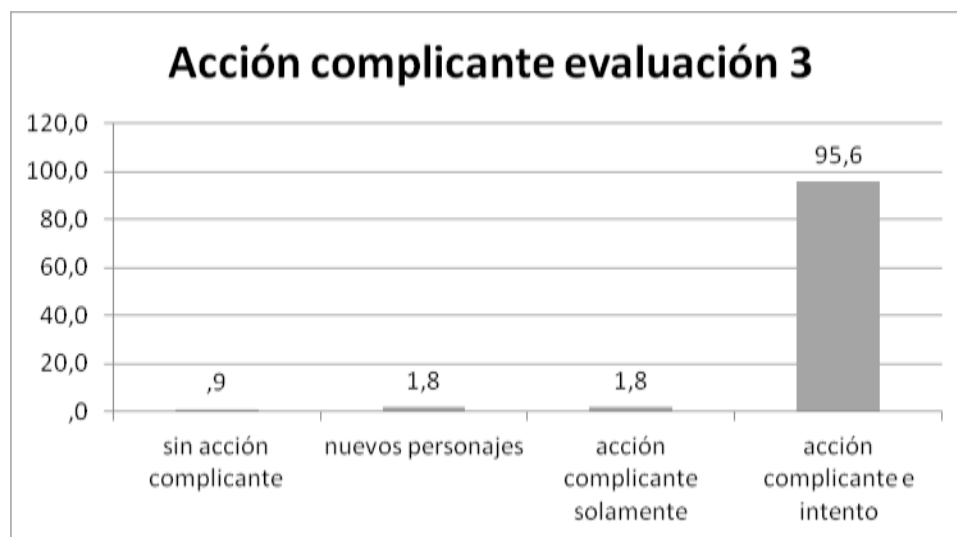


Figura 7. Porcentaje de niveles de desempeño en acción complicante E3.

En el aspecto de *resolución*, la mayor parte de niños califican en los niveles más bajos en E1 (Figura 8) y en los niveles medios en E2 (Figura 9) y E3 (Figura 10). La mediana aumenta de E1 a E2 hasta llegar a niveles medios; al igual que en los dos aspectos anteriores, el rango intercuartil tiende a disminuir con el paso de E1 a E3.

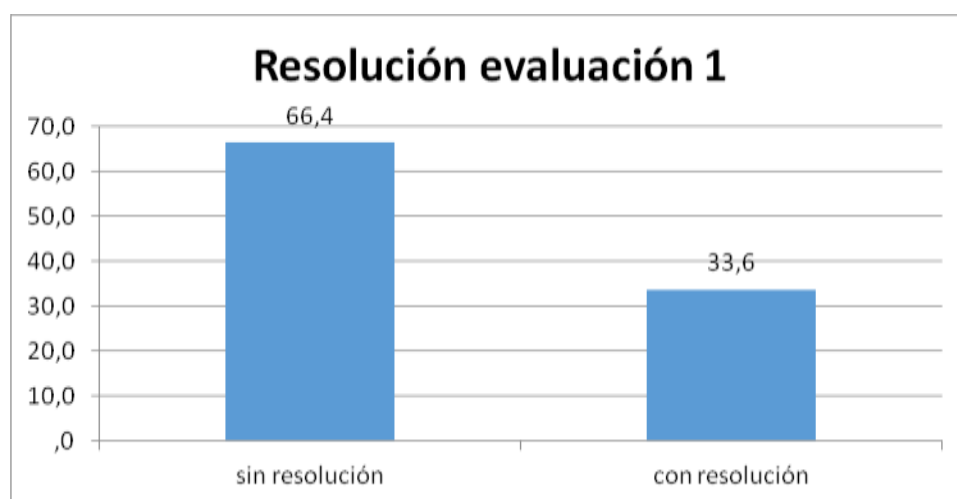
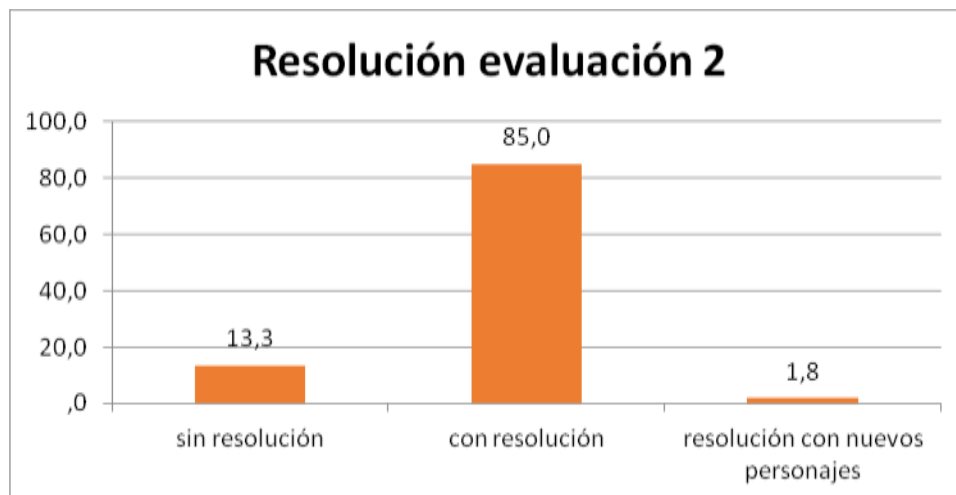
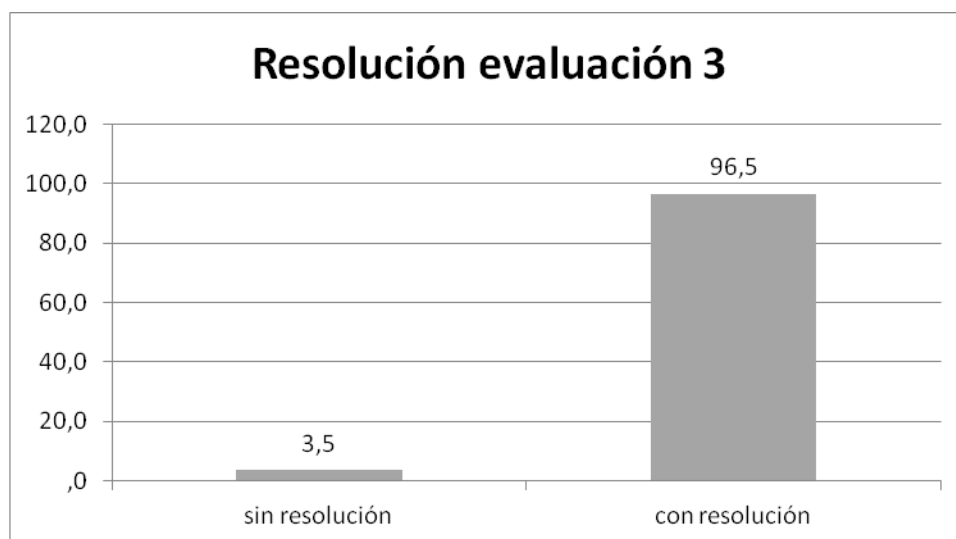
Figura 8. Porcentaje de niveles de desempeño en resolución E1.

Figura 9. Porcentaje de niveles de desempeño en *resolución E2*.**Figura 10. Porcentaje de niveles de desempeño en *resolución E3*.**

Por otra parte, *apreciación subjetiva* muestra desempeños de niños en los niveles más bajos en los tres momentos E1 (Figura 11) y E2 (Figura 12), con una leve aparición en E3 de porcentajes levemente más altos de niños en los dos niveles superiores (figura 13). En E1, E2 y E3 mantiene el valor de la media en el nivel bajo y el rango intercuartil aumenta al pasar de E1 a E3.

Figura 11. Porcentaje de niveles de desempeño en *apreciación subjetiva* E1.

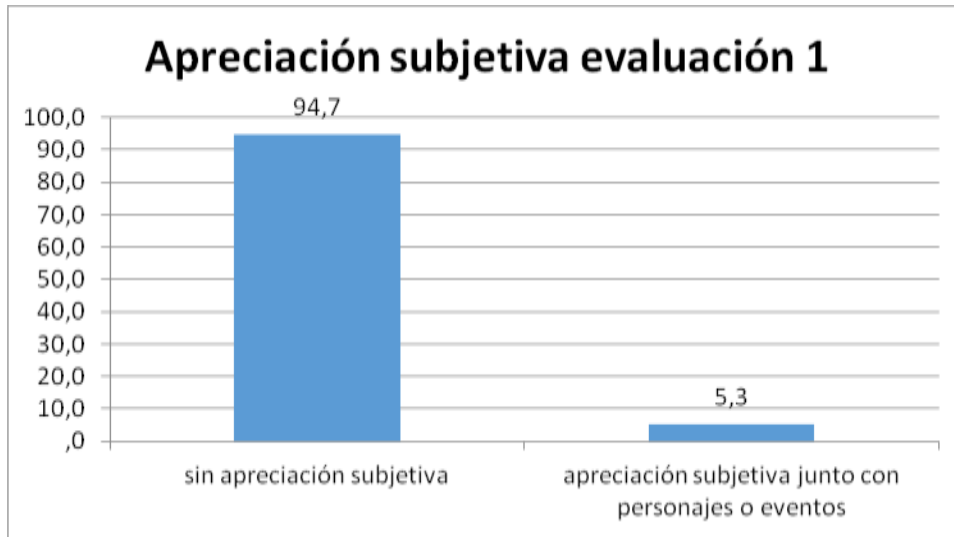


Figura 12. Porcentaje de niveles de desempeño en *apreciación subjetiva* E2.

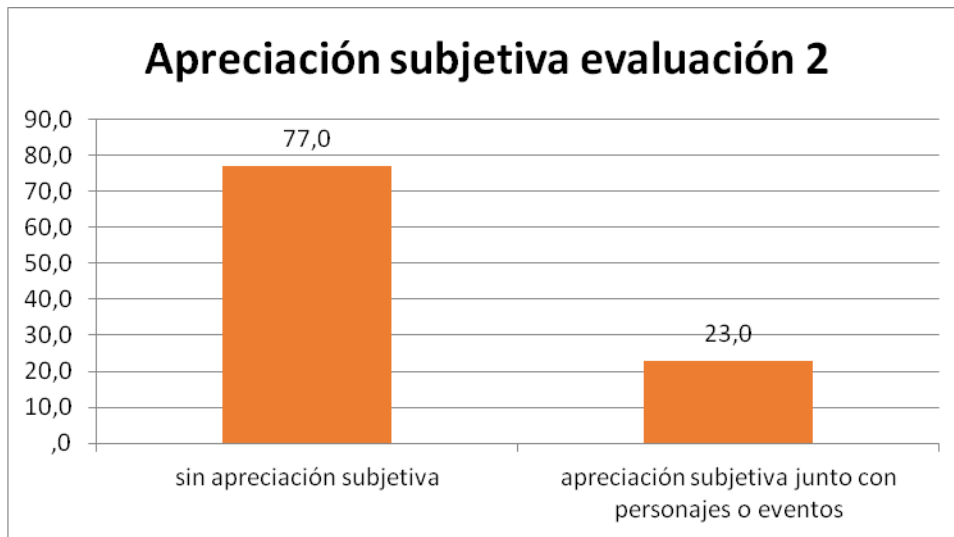
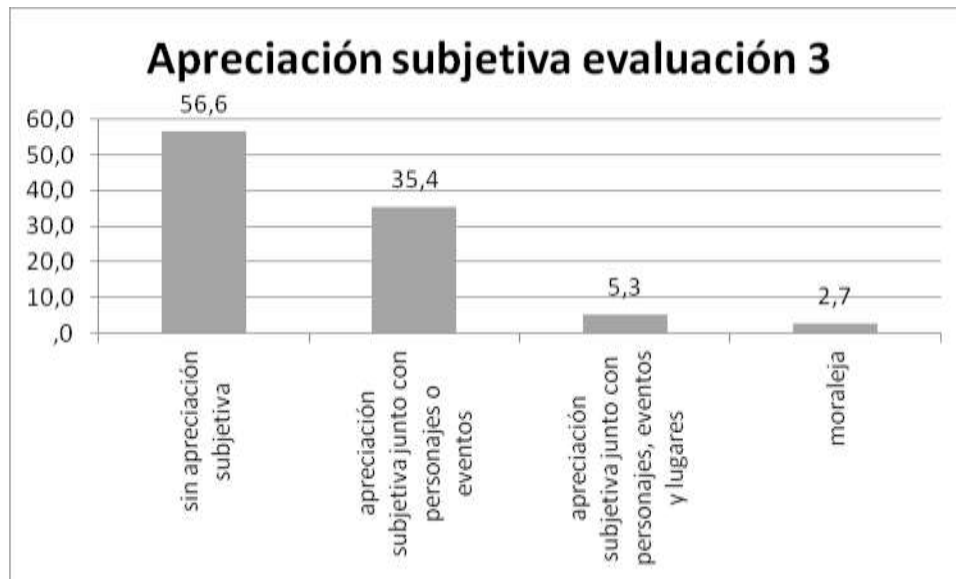


Figura 13. Porcentaje de niveles de desempeño en *apreciación subjetiva* E3.

Al igual que en el aspecto anterior, *otros* mantiene su mediana en el nivel más bajo de “sin resumen ni coda” en E1 (Figura 14), E2 (Figura 15) y E3 (Figura 16). Tiene un rango intercuartil pequeño en estos tres momentos.

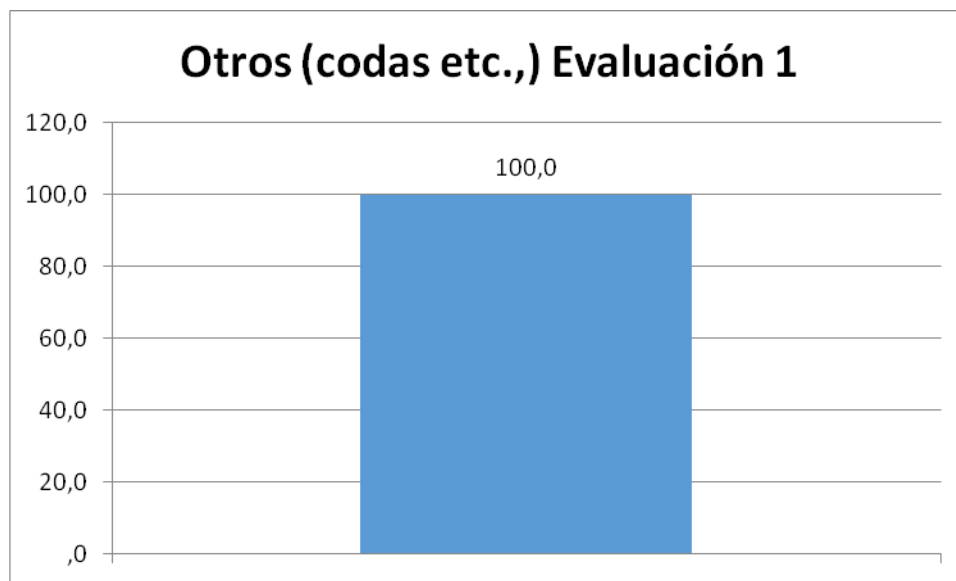
Figura 14. Porcentaje de niveles de desempeño en *otros* E1.

Figura 15. Porcentaje de niveles de desempeño en *otros* E2.

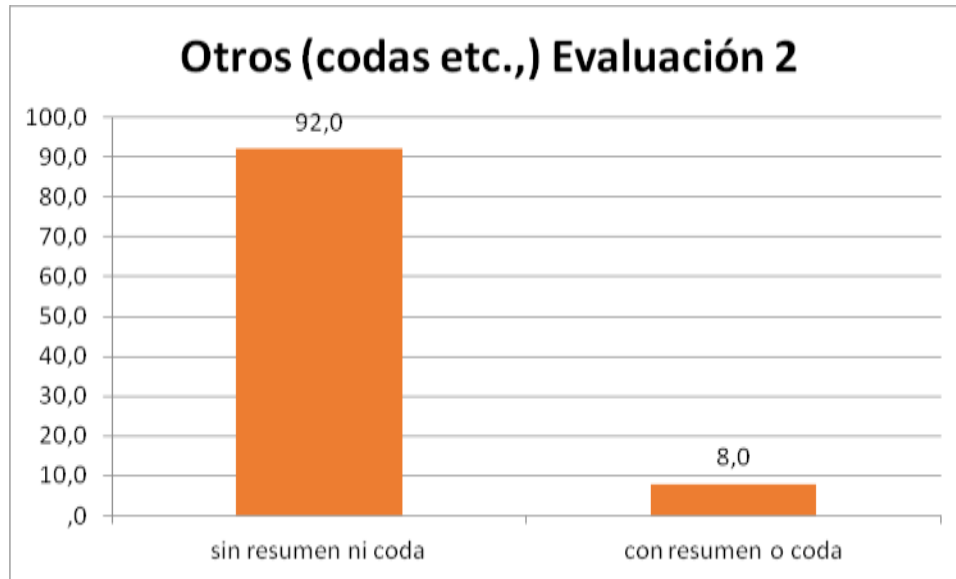
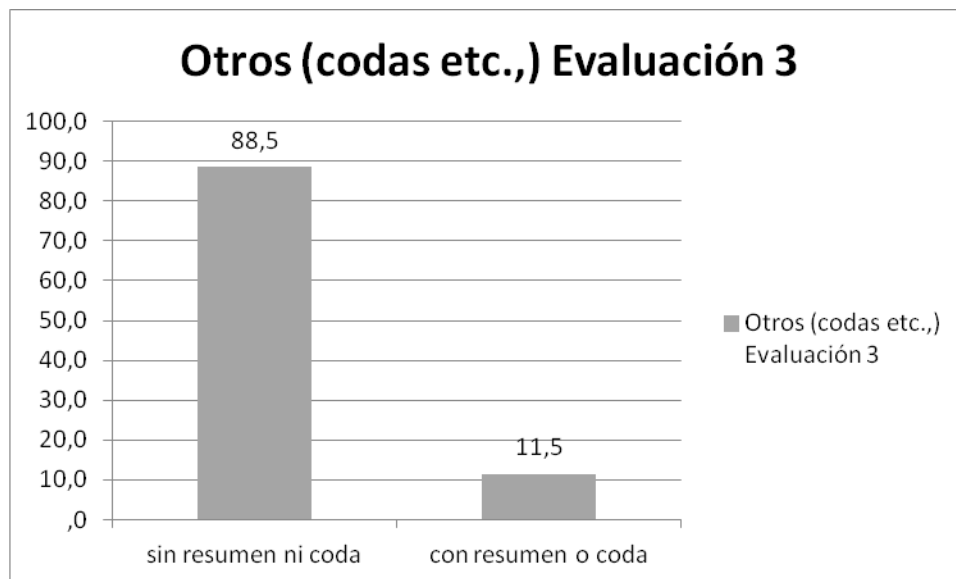


Figura 16. Porcentaje de niveles de desempeño en *otros* E3.



En el *nivel narrativo general*, se presenta una tendencia al aumento del nivel de calificación: la mayoría de niños se ubica en nivel prenarrativo y narrativo inicial en E1 (Figura 17), en nivel narrativo básico en E2 (Figura 18) y en nivel narrativo intermedio en E3 (Figura 19).

Figura 17. Porcentaje de niveles de desempeño en *nivel narrativo general* E1.

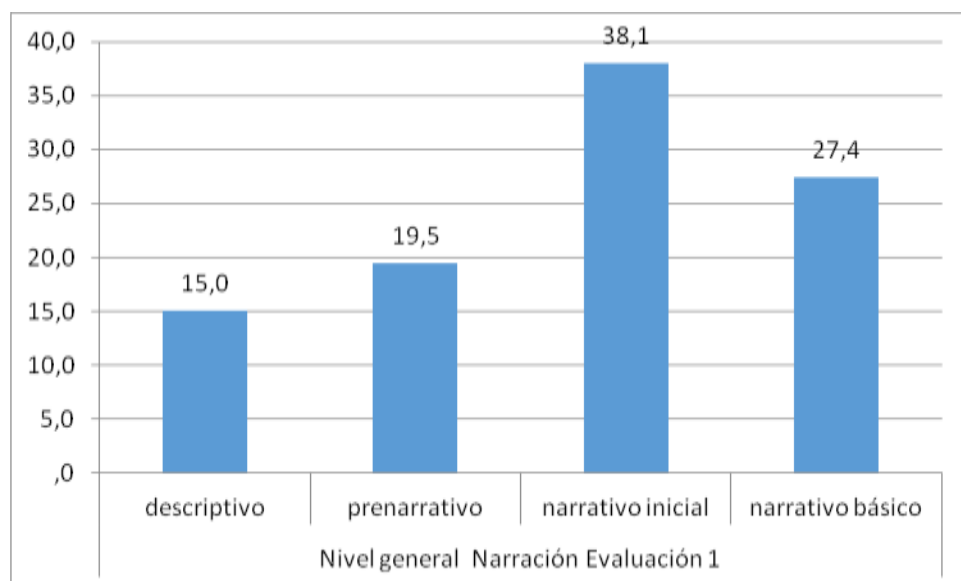


Figura 18. Porcentaje de niveles de desempeño en *nivel narrativo general* E2.

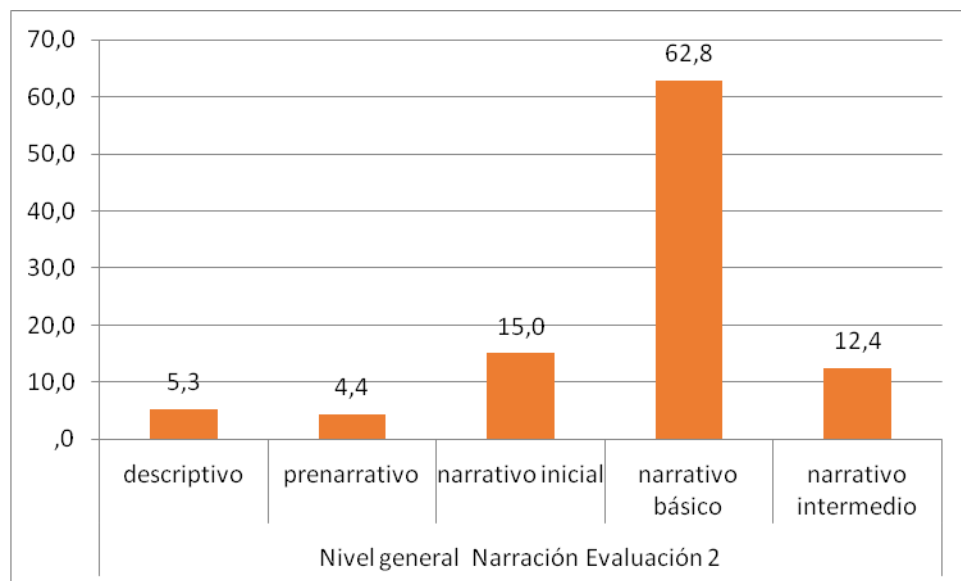
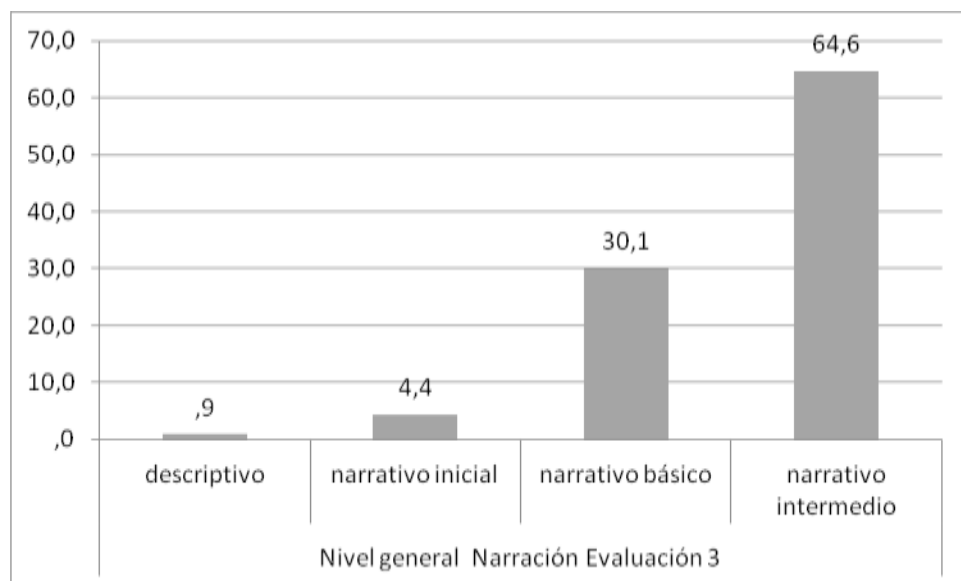


Figura 19. Porcentaje de niveles de desempeño en nivel narrativo general E3.

En general las tendencias generales que se muestran en ésta primera media, corresponden a un avance de todos los niños y niñas en los ítems de orientación, acción complicante, resolución y en menor medida en apreciación subjetiva. No se observaron avances significativos en el ítem otros. Así mismo se visualiza que el nivel narrativo de los niños y niñas presentó tendencia al aumento desde E1 (prenarrativo y narrativo inicial) a E3 (narrativo intermedio).

Tabla 6: Resumen de las tendencias generales en los tres momentos.

ITEM	RESULTADO E1	RESULTADO EN E2	RESULTADO EN E3
ORIENTACIÓN	La mayoría de los niños en los niveles bajos.	Ubicación de los niños en niveles medios	Ubicación de los niños en los niveles altos.
ACCIÓN COMPLICANTE	La mayoría distribuido entre los niveles más alto y más bajo.	Casi todos en los niveles más altos.	Casi todos en los niveles más altos.
RESOLUCIÓN	La mayor parte en niveles más bajos.	Se ubican en niveles medios.	Se ubican en niveles medios.
APRECIACIÓN SUBJETIVA	Los niños en los niveles más bajos en	Los niños en los niveles más bajos en	Los niños en los niveles más bajos en

	los tres momentos. Leves resultados más altos.	los tres momentos. Leves resultados más altos.	los tres momentos. Resultados más altos en los dos niveles superiores.
OTROS (RESUMEN, CODA)	Nivel más bajo, de sin resumen ni coda.	Nivel más bajo Nivel más bajo, de sin resumen ni coda.	Nivel más bajo, de sin resumen ni coda.
NIVEL NARRATIVO GENERAL	La mayoría de los niños se ubica en nivel pre-narrativo y narrativo inicial.	La mayoría de los niños se ubica en narrativo básico.	La mayoría de los niños se ubica en narrativo intermedio.

Cambios entre los tres momentos de evaluación

La prueba estadística no paramétrica de Friedman⁷ mostro cambios, reflejados en diferencias estadísticamente significativas en las mediciones en los tres momentos en todos los aspectos evaluados. El único aspecto que tiende a mostrar menores diferencias, aunque siguen siendo significativas, es el aspecto *otros* (tabla 7 y tabla 8).

Tabla 7. Prueba de hipótesis no paramétrica de Friedman de más de dos muestras pareadas para comparar los tres momentos de evaluación de la producción narrativa en el grupo comparación (E1, E2 y E3).

	Rango Grupo Comparación	Resultados de prueba de Friedman Grupo Comparación			
		Rango medio	N	Chi cuadrado	Grados de libertad
<i>Orientación E1</i>	1,13	60	106,848	2	0,000
<i>Orientación E2</i>	1,94				
<i>Orientación E3</i>	2,93				
<i>Acción complicante E1</i>	1,40	60	65,561	2	0,000

⁷ Al igual que en el caso de la prueba Mann-Whitney del apartado anterior, por el tipo de distribución y escalas de medición ordinales, se utiliza la prueba de hipótesis no paramétrica de Friedman.

<i>Acción complicante E2</i>	2,20				
<i>Acción complicante E3</i>	2,40				
<i>Resolución E1</i>	1,56				
<i>Resolución E2</i>	2,06	60	50,242	2	0,000
<i>Resolución E3</i>	2,38				
<i>Apreciación subjetiva E1</i>	1,73				
<i>Apreciación subjetiva E2</i>	2,00	60	20,480	2	0,000
<i>Apreciación subjetiva E3</i>	2,27				
<i>Otros E1</i>	1,92				
<i>Otros E2</i>	1,99	60	9,250	2	0,010
<i>Otros E3</i>	2,09				
<i>Nivel Narrativo General E1</i>	1,13				
<i>Nivel Narrativo General E2</i>	2,08	60	100,750	2	0,000
<i>Nivel Narrativo General E3</i>	2,79				

Tabla 8. Prueba de hipótesis no paramétrica de Friedman de más de dos muestras pareadas para comparar los tres momentos de evaluación de la producción narrativa en el grupo intervención (E1, E2 y E3).

	Rangos Grupo Intervención	Resultados de prueba de Friedman Grupo Intervención			
		Rango medio	N	Chi cuadrado	Grados de libertad
<i>Orientación E1</i>	1,06				
<i>Orientación E2</i>	2,11	53	93,654	2	0,000
<i>Orientación E3</i>	2,83				
<i>Acción complicante E1</i>	1,53				
<i>Acción complicante E2</i>	2,25	53	37,149	2	0,000
<i>Acción complicante E3</i>	2,23				
<i>Resolución E1</i>	1,26				
<i>Resolución E2</i>	2,42	53	73,408	2	0,000
<i>Resolución E3</i>	2,32				
<i>Apreciación subjetiva E1</i>	1,71				
<i>Apreciación subjetiva E2</i>	1,95	53	25,077	2	0,000
<i>Apreciación subjetiva E3</i>	2,34				
<i>Otros E1</i>	1,89				
<i>Otros E2</i>	2,06	53	6,545	2	0,038

<i>Otros E3</i>	2,06				
<i>Nivel Narrativo General E1</i>	1,20				
<i>Nivel Narrativo General E2</i>	1,97	53	83,676	2	0,000
<i>Nivel Narrativo General E3</i>	2,83				

El desempeño en estos aspectos también muestra diferencias entre instituciones educativas y género. Entre instituciones educativas se encuentran diferencias significativas en *orientación* en E1 (en orden de desempeño mayor a menor: CF, PN, LAA, rangos medios = 73,94; 56,29 y 51,69 respectivamente; chi cuadrado = 6,991, sig. Asintótica = 0,030) y E2 (en orden de desempeño mayor a menor: CF, LAA, PN, rangos medios = 68,78; 62,01 y 49,28 respectivamente; chi cuadrado = 6,476, sig. Asintótica = 0,039), en *acción complicante* en E2 (en orden de desempeño mayor a menor: LAA, PN, CF, rangos medios = 63,26; 53,76 y 50,50 respectivamente; chi cuadrado = 7,940, sig. Asintótica = 0,019), en *resolución* en E2 (en orden de desempeño mayor a menor: CF, LAA, PN, rangos medios = 66,16; 59,72 y 51,98 respectivamente; chi cuadrado = 7,270, sig. Asintótica = 0,026), en *apreciación subjetiva* en E3 (en orden de desempeño mayor a menor: CF, PN, LAA, rangos medios = 64,91; 62,75 y 47,20 respectivamente; chi cuadrado = 8,392; sig. Asintótica = 0,015) y en *nivel narrativo general* en E2 y E3 (en orden de desempeño mayor a menor en los dos momentos: PN, LAA, CF; Chi cuadrado = 14,925 y 6,766 en cada momento respectivamente; Sig. Asintótica = 0,001 y 0,034 respectivamente).

Entre géneros, hay muy pocas diferencias significativas entre los niños, con las excepciones de un desempeño más alto en niñas en E1 en *resolución* y en *nivel narrativo general* en E2 (rango medio niños = 47,55; rango medio niñas = 63,98; U Mann-Whitney = 1106,500; Z = -3,049; Sig. Asintótica = 0,002).

Por otra parte, se presentan relaciones entre *nivel narrativo general y orientación* en E1 (Rho Spearman = 0,318; Sig. = 0,001) y E3 (Rho Spearman = 0,309; Sig. = 0,001), y entre *nivel narrativo general y resolución* en E1 (Rho Spearman = 0,278; Sig. = 0,003) y E3 (Rho Spearman = 0,342; Sig. = 0,000).

Tabla 9. Diferencias entre Instituciones (de mayor a menor desempeño).

ITEM	EVALUACIÓN	INSTITUCIONES
<i>ORIENTACIÓN</i>	<i>E1</i>	<i>CF, PN, LAA</i>
	<i>E2</i>	<i>CF, LAA, PN</i>
<i>ACCIÓN COMPLICANTE</i>	<i>E2</i>	<i>LAA, PN, CF</i>
<i>RESOLUCIÓN</i>	<i>E2</i>	<i>CF, LAA, PN</i>
<i>APRECIACIÓN SUBJETIVA</i>	<i>E3</i>	<i>CF, PN, LAA</i>
<i>NIVEL NARRATIVO GENERAL</i>	<i>E2 Y E3</i>	<i>PN, LAA, CF</i>

Tabla 10. Diferencias entre géneros

ITEM	EVALUCIÓN	NIÑOS/NIÑAS
<i>RESOLUCIÓN</i>	<i>E1</i>	<i>NIÑAS</i>
<i>NIVEL NARRATIVO GENERAL</i>	<i>E2</i>	<i>NIÑAS</i>

Según el segundo propósito, que fue el de comparar el discurso narrativo de los niños y niñas que estuvieron en procesos de intervención pedagógica adicional de alfabetismo emergente, con aquellos que no lo estuvieron, se obtuvieron los siguientes resultados.

Tendencias de los datos en los grupos de comparación e intervención

La prueba de hipótesis no paramétrica U de Mann-Whitney⁸ mostró diferentes tendencias al comparar a los grupos de comparación y de intervención en todos los aspectos de evaluación de la producción narrativa (tabla 11).

Tabla 11. Prueba de hipótesis U de Mann-Whitney entre grupo de comparación y grupo de intervención.

Aspecto evaluado y momento de evaluación	Diferencia significativa grupos	U de Mann-Whitney	Z	Sig. asintótica	Grupo mayor rango medio	Valor rango medio
<i>Orientación E1</i>	Sí	1260,500	-2,146	,032	Comparación	62,49
<i>Orientación E2</i>	Sí	1174,500	-2,476	,013	Intervención	64,84
<i>Orientación E3</i>	No	1527,000	-1,132	,258	(ninguno)	(-----)
<i>Acción complicante E1</i>	No	1411,500	-1,141	,254	(ninguno)	(-----)
<i>Acción complicante E2</i>	No	1465,000	-1,221	,222	(ninguno)	(-----)
<i>Acción complicante E3</i>	Sí	1440,000	-2,422	,015	Comparación	59,50
<i>Resolución E1</i>	Sí	1204,500	-2,710	,007	Comparación	63,43
<i>Resolución E2</i>	Sí	1258,500	-3,076	,002	Intervención	63,25
<i>Resolución E3</i>	Sí	1470,000	-2,157	,031	Intervención	54,74
<i>Apreciación subjetiva E1</i>	No	1523,000	-,993	,321	(ninguno)	(-----)
<i>Apreciación subjetiva E2</i>	No	1544,500	-,359	,720	(ninguno)	(-----)
<i>Apreciación subjetiva E3</i>	No	1440,000	-,981	,327	(ninguno)	(-----)
<i>Otros (codas etc.) E1</i>	No	1590,000	,000	1,000	(ninguno)	(-----)
<i>Otros (codas etc.) E2</i>	No	1489,500	-1,233	,218	(ninguno)	(-----)
<i>Otros (codas etc.) E3</i>	No	1584,500	-,057	,954	(ninguno)	(-----)
<i>Nivel general narración E1</i>	Sí	1071,000	-3,124	,002	Comparación	65,65
<i>Nivel general narración E2</i>	Sí	1019,000	-3,802	,000	Comparación	66,52
<i>Nivel general narración E3</i>	Sí	1139,000	-3,094	,002	Comparación	64,52

⁸ Usamos acá este cálculo estadístico por rigor y cautela en el manejo de los datos, por no tener ninguna medición tendencia a distribución normal y porque todas las puntuaciones representa niveles, y por eso son escalas ordinales. De ahí que se haya escogido esta prueba de comparación de muestras independientes en su equivalente no paramétrico: la prueba U de Mann-Whitney.

La Tabla 11 nos muestra varias diferencias significativas entre los grupos comparación e intervención en los aspectos orientación, acción complicante, resolución, apreciación subjetiva, otros, e incluso en el nivel narrativo general.

Orientación muestra diferencias significativas en E1 a favor del grupo comparación; lo mismo sucede en E2 pero en ese momento a favor del grupo intervención, y sin diferencias significativas entre ambos grupos en E3. *Acción complicante* no muestra diferencias significativas entre comparación e intervención en E1 y E2, pero sí en E3 a favor del grupo comparación. *Resolución* presenta diferencias significativas en todos los momentos, en E1 y E2 a favor del grupo comparación y en E3 a favor del grupo intervención. Ni *apreciación subjetiva* ni *otros* registran en ningún momento diferencias significativas entre los grupos. En el *nivel narrativo general* se presentan diferencias significativas en E1, E2 y E3, todos a favor del grupo comparación. Esto quiere decir que los puntajes estuvieron a favor del grupo de comparación.

Tabla 12. Tendencias Generales entre los ítem en ambos grupos.

ITEM	EVALUACION (E1,E2,E3)	COMPARACIÓN	INTERVENCIÓN
<i>ORIENTACIÓN</i>	<i>E1</i>	<i>Diferencias significativas a favor de éste grupo</i>	
	<i>E2</i>		<i>A favor de éste grupo.</i>
	<i>E3</i>	<i>Sin diferencias significativas entre ambos grupos</i>	
<i>ACCIÓN COMPLICANTE</i>	<i>E1</i>	<i>NO MUESTRA DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS ENTRE AMBOS GRUPOS</i>	
	<i>E2</i>		
	<i>E3</i>	<i>A favor de éste grupo</i>	
<i>RESOLUCIÓN</i>	<i>E1</i>	<i>A favor de éste grupo</i>	
	<i>E2</i>		

	<i>E3</i>		<i>A favor de éste grupo</i>
<i>APRECIACIÓN SUBJETIVA Y OTROS</i>	<i>E1,E2,E3</i>	<i>No registran en ningún momento diferencias significativas entre los grupos</i>	
<i>NIVEL NARRATIVO GENERAL</i>	<i>E1,E2,E3</i>	<i>Diferencias significativas en las tres evaluaciones todos los resultados a favor de éste grupo.</i>	

Síntesis de resultados

Los resultados muestran cambios significativos entre los tres momentos de evaluación (E1, E2 y E3), a través de los cálculos de estadísticos descriptivos y con la comparación hecha con la prueba de hipótesis no paramétrica de Friedman para más de dos muestras pareadas.

Es importante destacar que otras variables muestran relación con los resultados. En este caso, la relación más importante se dio por diferencias entre las instituciones educativas, sus propuestas y actividades pedagógicas diversas. Esta diversidad estuvo relacionada con *orientación* y *nivel narrativo general* en E1, con *acción complicante*, *resolución* y *nivel narrativo general* en E2, y con *apreciación subjetiva* y *nivel narrativo general* en E3.

Por otra parte, también se aprecian distintos patrones entre los grupos comparación e intervención en los diferentes aspectos evaluados de la producción narrativa. Cabe destacar que aunque hay resultados mayores del grupo comparación (con diferencia estadísticamente significativa) en E1 referidos a *orientación* y *resolución*, también hay resultados mayores del grupo intervención en E2 en *orientación* y en E3 en *acción complicante* y *resolución*.

Tabla 13. Patrones en los diferentes ítems en grupos comparación e intervención.

ITEM	EVALUACIÓN	COMPARACIÓN	INTERVENCIÓN
<i>ORIENTACIÓN</i>	<i>E1</i>	<i>Resultados mayores</i>	
<i>RESOLUCIÓN</i>			
<i>ORIENTACIÓN</i>	<i>E2</i>		<i>Resultados mayores</i>
<i>ACCIÓN COMPLICANTE</i>	<i>E3</i>		<i>Resultados mayores</i>
<i>RESOLUCIÓN</i>			<i>Resultados mayores</i>

Con el fin de observar los avances en los tres momentos tanto del grupo de comparación como del grupo de intervención se anexan algunas muestras de las pruebas (Ver anexo 3).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los hallazgos mostraron evidencias de la evolución de las habilidades narrativas evidenciadas en las diferencias estadísticamente significativas en los resultados de los tres momentos, en todos los aspectos evaluados. Es así que como en aspectos de orientación, acción complicante y resolución se evidencian avances hacia los niveles más altos en la Evaluación 3, así mismo se observan avances en el nivel narrativo general en el que los niños pasan de un nivel prenarrativo, narrativo inicial, narrativo básico a un nivel narrativo intermedio. Los hallazgos mostraron que el nivel general de ejecución siempre estuvo a favor del grupo de comparación, teniendo en cuenta que los aspectos orientación, acción complicante, resolución, otros presentan aspectos puntuales, la apreciación subjetiva se observa en algunos casos únicamente como por ejemplo en E3.

A nivel de género se observaron pocas diferencias, con excepciones se mejores desempeños de las niñas en E1 resolución y E2 nivel narrativo general. Así mismo se encontraron mejores desempeños en algunos ítems según instituciones educativas. Estos resultados se debieron probablemente al avance y desarrollo de las habilidades por la edad, las experiencias personales y escolares de los niños, las propuestas y actividades pedagógicas desarrolladas en cada una de las instituciones.

Se establecieron los posibles efectos en las producciones narrativas de los niños y niñas del grupo de intervención por medio de prácticas de alfabetismo emergente (conciencia fonológica, aprendizaje de vocabulario nuevo, y usos abstractos del lenguaje), comparado con el grupo que no participó en éstas prácticas, dando como resultado algunos puntajes más altos a favor de uno u otro. Cabe destacar que en algunas variables los ítems se equiparan en algunas de las evaluaciones y en otras se observan éstas diferencias. Teniendo en cuenta que los niños del

grupo de intervención fueron escogidos por los maestros como aquellos niños con desempeños más bajos, se puede establecer que podrían haber iniciado en un nivel más bajo de desempeño que los del grupo de comparación desde la primera evaluación. Esto quiere decir que el proceso de intervención en grupos pequeños con prácticas de alfabetismo emergente en los cuales participaron, pudo tener efectos en la estimulación y desarrollo de las habilidades de éstos niños y niñas, lo cual permitió el avance en algunos aspectos y equiparación con los de comparación en algunos otros. A este respecto Flórez, R., Arias, N., Restrepo, M. & Guzmán, R., en el artículo Promoción del aprendizaje de la lectura inicial y prevención de las dificultades en su comprensión plantean que cuanto mayor sea el tiempo de interacción pedagógica, mayor es la probabilidad de optimización del aprendizaje, sobre todo en los niños que aún están en los niveles de educación inicial y básica (Pérez, 2003; Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación, ICFES, 2010).

Llama la atención también que hay avances claramente identificables en algunos aspectos, como orientación, acción complicante, mientras que en otros no tanto; ésto puede deberse probablemente al progreso normal del desarrollo, a las prácticas pedagógicas de cada uno de los colegios y también a la participación de los niños y niñas en el proceso de intervención, que se llevó a cabo. Se resalta también los avances y diferencias en ambos grupos (comparación e intervención) no solamente en los niveles de narración sino en todos los aspectos evaluados en los tres momentos.

Atribuir las causas de éstas diferencias y evoluciones se hace complejo, puede deberse a las prácticas de lectura compartida y otras actividades pedagógicas que se realizan en la escuela, sin embargo no se tiene conocimiento de la calidad de éstas prácticas e interacciones para que realmente sean eventos que fomenten el aprendizaje del niño. Como lo afirma Sepúlveda, (2014)

en su artículo " Discurso Educativo Letrado de profesoras alfabetizadores de diferente perfil pedagógico", que se encuentra en elaboración, donde retoma a varios autores y plantea que durante mucho tiempo la investigación en diferentes campos ha dado cuenta sobre los efectos de la práctica de lectura compartida de cuentos dentro de las casas o la escuela. Entonces desde edades tempranas tienen la oportunidad de escuchar conversaciones e interactuar con los lectores, lo que permite el desarrollo de mejores habilidades de lenguaje receptivo-expresivo, adquisición de vocabulario, estructuras sintácticas mejor elaboradas, mejor comprensión de estructuras narrativas y el conocimiento sobre los diversos usos de la lengua oral y escrita, mejoran la comprensión de cómo funcionan los textos escritos y tienden a tener más éxito en el aprendizaje escolar de la lectura y la escritura, y el rendimiento académico en general.

Esta misma investigadora plantea que la lectura de cuentos compartido, brinda numerosos beneficios, en cuanto a las actitudes favorables de los estudiantes hacia las actividades de lectura y escritura (Morrow & Gambrell, 2000), un mejor conocimiento de su propio lenguaje (Lancia , 1997 ; Paquette , 2007; Pappas y Varela , 2009). Esto demuestra que son estudiantes que pueden escribir textos más, textos que proporcionan evidencia sobre el desarrollo del conocimiento metatextual.

Según Sepúlveda, "la calidad del evento de lectura varía según el estilo interactivo de sensibilidad adulta a las respuestas de los niños y la forma en que establece / usa el lenguaje para ayudar al niño para participar en el evento alfabetizada" (autobús y van IJzendoorn , 1988 1995).

Entonces las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes varían de acuerdo con el estilo de interacción del maestro, esto es la forma como el profesor utiliza el lenguaje para ayudar a que los estudiantes aprendan. las interacciones discursivas en el aula que más benefician el desarrollo

del lenguaje y la alfabetización son aquellas en las que el profesor anima a los niños a participar activamente en los actos comunicativos sobre los textos leídos.

La manera como se use el lenguaje es importante para los estudiantes, ya que les permite no sólo representar un contenido particular, tener acceso a su propio proceso de comprensión, enfrentarse al mismo tiempo a situaciones de aprendizaje en las que puede participar.

Los resultados encontrados nos animan a seguir estudiando la importancia de las prácticas en la escuela, que promuevan el desarrollo de aprendizaje

Todo esto se confirma con los datos estadísticos y sus resultados donde se puede visualizar las diferencias/ avances entre los estudiantes de las diferentes instituciones y la presencia de mejores desempeños en unas o en otras.

El sentido educativo de la investigación parte desde la fundamentación y la base que hay estudios que demuestran que el desarrollo de habilidades narrativas en un momento puede ser un predictor de desempeños posteriores en la escuela y por otro lado plantear la oferta educativa que se ofrecía en los colegios que podrían haber promovido estas habilidades.

Teniendo en cuenta entonces que en todas las instituciones hay prácticas de lectura y actividades de la promoción de la lectura, y se ven diferencias notorias, se sugiere que futuras investigaciones se interesen en analizar y establecer la calidad de éstas intervenciones que se dan en los eventos de lectura compartida y promoción de las prácticas de la lectura, con el fin de aportar y establecer programas y estrategias que permitan a los estudiantes desarrollo de mejores habilidades en su aprendizaje.

REFERENCIAS

Abraham del Valle M., Brenca, R.M., & Guaita Valeria, en su texto Las destrezas narrativas en niños de cinco años: Propuesta de un instrumento de evaluación clínica del lenguaje (2009).

Adam, M. J. (1900). Learning to read. Thinking and learning about print. Cambridge. M.A.MIT Press.

Adam, J. (1992): Les textes. Types et prototypes. Paris: Nathan.

Alvarez, C., Quintero, N., García, L. & Builes, D. (2008). El cuento infantil como estrategia para fortalecer las habilidades comunicativas (escucha - habla) en los niños en edad preescolar. Santa Rosa de Osos. Municipio: Medellín – Antioquia. Fundación Universitaria Católica del Norte.

American Speech Language-Hearing – Association, ASHA, 2001. International Reading Association –IRA- , y National Association for the Education of Young children –NAEY-, 1998;

Applebee, A. (1978). The child's concept of story. The University Chicago Press.

Arias, N. y Hederich, C. (2010). Diferencias en la lectura conjunta inicial adulto-niño y su relación con el estilo cognitivo del adulto. Tesis de maestría en Educación inédita. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. Colombia.

Bassols, M., & Torrent, A. (1997). Modelos Textuales, Teoría y Práctica. Barcelona: Eumo Editorial.

Bayona, C. & Flórez, R. (2006). El lobo y las gallinas. Hacia una análisis descriptivo de las narrativas infantiles. Tesis para optar al título de Magister en Lingüística, presentada por la primera autora bajo la dirección de la segunda. Maestría en Lingüística, Departamento de

Lingüística – facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.

Berstein, (1958). Some sociological determinants of perception. *British Journal of Sociology*. Vol.9.

Bishop, DV.& Edmunson, A.J. (1987). Language-Impaired 4 years-old:distinguishing transient from persistent impairment. *Journal Speech Hearing Disorders*, 52 (2).

Bustos, D. & Marengo, I. (2011). Caracterización del Pensamiento Narrativo en Preescolares. Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Educación Maestría en Educación. Bogotá D.C.

Bruner, J. (1988). *Realidad Mental. Mundos Posibles*. Gedisa, España.

Bruner, J. (1990). *Actos de significado*, Madrid: Alianza-Psicología.

Bruner, J. (1994). *Realidad mental y mundos posibles*. 6ª edición. Barcelona: Gedisa.

Bruner, J.(1997). *La Educación, Puerta de la Cultura*.

Bruner, J. (2002). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial

Burns, N., & Grove, S. K. (2004). *The practice of nursing research (5th Edition)*. Philadelphia: W.B. Saunders Company.

Bus, A.G., & van IJzendoorn, M.H. (1988a). Attachment and early reading: A longitudinal study. *Journal of Genetic Psychology*, 149, 199-210. Bus, A.G., & van IJzendoorn, M.H. (1988bj).

Mother-child interactions, attachment, and emergent literacy: A cross-sectional study. *Child Development*, 59, 1262-1273.

Bus, A.G., & van IJzendoorn, M.H. (1995). Mothers reading to their three year-olds: The role of mother-child attachment security in becoming literate. *Reading Research Quarterly*, 40, 998-1015.

Bus, A. (2002). Joint caregiver-child storybook reading: a route to literacy development. En S. B. Neumah y D.K. Dickinson (eds), *Handbook of early literacy research*. Nueva York.

Casas, A., García, R & Soriano M. (2005). Habilidad narrativa de los niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad. Vol. 17, nº 2, pp. 227-232. Universidad de Valencia. Universidad Jaume I de Castellón y Universidad de Psicothema.

Chacón, A. (2009). Propuesta pedagógica y didáctica para la construcción de pensamiento histórico a partir del pensamiento narrativo en niños entre 5 y 7 años de edad. Universidad Pedagógica Nacional y Universidad de Antioquia. Medellín- Colombia.

Connelly, M & Clandinin, J. (1995). *La Narrativa como herramienta para la reflexión docente*.

Contursi, M & Ferro, F. (2002). *La Narración: usos y teorías*. Bogotá: Norma.

Cowley, J. & Glasgow, C. (1994). *The Renfrew Bus Story. Language Screening by Narrative Recall. Examiner's Manual*. Centerville. The Centerville School.

Cuervo, C., Flórez, R. & Acero, G. (2004). El desarrollo del lenguaje: de lo oral a lo escrito. En R. Flórez (ed.), *El lenguaje en la educación. Una perspectiva fonoaudiológica* (pp. 27 – 84). Facultad de Medicina, Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.

Del Valle, M. Brenca, R & Guaita, V. (2009). Las Destrezas Narrativas en Niños de 5 años: Propuesta de un Instrumento de Evaluación Clínica del Lenguaje. Revista Chilena de Fonoaudiología. Volumen 9, N° 1. Chile.

Dickinson, D. K. & Tabors, P. O. (2001). Beginning literacy with language: Young children learning at home and school. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.

Ferreiro, E. (2007). Alfabetización de niños y adultos. Textos escogidos. Patzcuaro, México. Crefal.

Flórez, R., y Otra. (2005). El regalo de la escritura. Cómo aprender a escribir. Universidad Nacional de Colombia.

Flórez, R., Restrepo, M. & Schwanenflugel, P. (2009). Promoción del alfabetismo inicial y prevención de las dificultades en lectura: una experiencia pedagógica en el aula de preescolar. Avances en Psicología Latinoamericana, 27 (1), 79-96.

Flórez, R. & Arias, N. (2010). Evaluación de conocimientos previos del aprendizaje inicial de lectura. Revista Internacional de Investigación en Educación, 2 (4), 329-344.

Flórez, R., Arias, N & Castro, J. (2010). Construyendo puentes. Lectura y escritura en la educación inicial. En Fundalectura (Ed). Los niños son un cuento. Lectura en la primera infancia. Memorias de 9o. Congreso Nacional de lectura. Bogotá. Fundalectura.

Flórez, R., Arias, N & Torrado, M. (2011). Teoría de la Mente en Tareas de Falsa Creencia y Producción Narrativa en Preescolares: Investigaciones Contemporáneas. Revista colombiana de psicología vol. 20 n.º 2. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.

Fundamentos políticos, técnicos y de gestión de la estrategia de atención integral a la primera infancia. Colombia. 2013.

Glasgow, C., & Cowley, J. (1994). *Renfrew Bus Story test* - North American Edition. Centreville, DE: Centreville School.

Gil, F., & Jover, G. (2000). Las tendencias narrativas en pedagogía y la aproximación biográfica al mundo infantil. En *Enrahonar* 31. P.107-122. U. Complutense de Madrid.

González, (2000). El texto narrativo y su contribución al desarrollo de las habilidades lingüísticas y a la educación literaria.

González, J (2007). Las Narraciones y la tradición oral en el aula preescolar. *SUMMA Psicológica UST*, Vol. 4. No. 2.129-136.

Graesser, A.C., Millis, KK y Zwaan. R.A, (1997). Discourse comprehension. *Annual review of psychology*.

Graesser, A.C., Singer, M y Trabasso (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension *psychological review*. 101.

Grupo de investigación "Cognición y lenguaje en la infancia". Promoción de la lectura inicial y prevención de las dificultades en la comprensión de lectura-Prolecín- segunda fase 2009. Departamento de Comunicación Humana. Facultad de Medicina. Universidad Nacional de Colombia.

Guzmán, Rosa (Comp). (2014). *Lectura y Escritura. Cómo se enseña y se aprende en el aula*. Compilación. Universidad de la Sabana. Págs. 14-38.

Hearing Research. 38(2), 446-462. Blachman, B.A. (1989), Phonological Awareness and word recognition: Assesment and Intervention. En: A.G. Kamhi y H.W Catts (Eds), Reading disabilities: a Developmental language perspective. Boston, College -Hill Press.: 133- 158

Heilmann, J.; Miller, C. (2010). Properties of the Narrative Scoring Scheme Using Narrative Retells in Young School-Age Children. *merican Journal of Speech-Language Pathology*. Vol.19 154-166.

Hedberg, N., Westoy, C. (1993). *Analyzing Staytelling Skills: Theory to practice*. Tucson: Communication Skill Builders.

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. & Baptista-Lucio, P. (2010). *Metodología de investigación*. México: McGraw-Hill.

International Reading Association –IRA- , y National Association for the Education of Young children –NAEY-, 1998; American Speech Language-Hearing – Association, ASHA, 2001).

Jaimés, G. y Baquero, N. (2007). *Los cuentos infantiles como estrategia para desarrollar el interés lector en los niños de preescolar*. Bogotá: Universidad Libre.

Jordan, G. E., Snow, C. E. & Porche, M. V. (2000). Project EASE: The effect of a family literacy project on kindergarten students' early literacy skills. *Reading Research Quaterly*, 35, 526 - 546.

Jurado F, 2003. *Leer y Escribir en la escuela. Algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión*. Bogotá.

Karmiloff, K. & Karmiloff-Smith, A. (2005). *Hacia el lenguaje. Del feto al adolescente*. Madrid: Morata.

Kendeou, P., Lynch, J. S., van den Broek, P., Espin, C. A., White, M. J. & Kremer, K. E. (2005). Developing successful readers: Building early comprehension skills through television viewing and listening. *Early Childhood Education Journal*, 33, 91-98.

Labov, W. (1988). La transformación de la experiencia en sintaxis narrativa. Colombia, Santiago de Cali: Centro de Traducciones, Universidad del Valle.

Lancia, P. (1997). Literacy borrowing. The effects of literature on children's writing. *The reading teacher*, 50 (6), 470-475.

López, L, Duque, C, Camargo, G & Ovalle, A (2014) Comprensión y producción textual narrativa en preescolares.

Lynch, J.S., van den Broek, P., Kremer, K.E., Kendeou, P., White, M.J., y Lorch, E.P. (2008). The development of narrative comprehension and its relation to other early reading skills. *Reading Psychology*, 29, 327-365.

Kintsch, W y Van Dijk, T.A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review* 85.

Mata, 2004. Habilidades Narrativas de alumnos de educación primaria en la producción de textos escritos. Universidad de Granada

Mata 2008, Habilidades Narrativas de alumnos con dificultades en el aprendizaje

McEwan, H & Egan, K (comps), (2005). La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Buenos Aires.

Ministerio de Educación Nacional. El sentido de la educación inicial. Colombia. 2014. Págs. 40-41.

Morrow & Gambrell, 2000. Early Childhood and Elementary Literature-Based Instruction: Current Perspectives and Special Issues.

Morrow, L.M. (1987). Young Children responses to one-to one story readings in school setting reading research Quarterly 5, 23.

Norris, J. A. (1989): Providing language remediation in the classroom: An integrated languageto.

Pappas, C. C., & Brown, E. (1987a). Young children learning story discourse: Three case studies. Elementary School Journal, 87, 455-466. Pappas, C. C., & Brown, E. (1987b). Learning to read by reading: Learning how to extend the functional potential of language. Research in the Teaching of English, 21, 160-184.

Pappas, C.& Varelas, M. (2009). Multimodal books in science-literacy units. Language and visual images for meaning making language. Arts, 86 (3) 201-211.

Paquette, K.R. (2007). Encouraging primary student's writing through children's literature. Early childhood education journal, 35 (2), 155-165.

Paris, A. H. & Paris, S. G. (2003). Assessing narrative comprehension in young children. Reading Research Quarterly, 38, 36-76.

Paul, R. y otros (1996): Narrative development in late talkers: Early school age, Journal of Speech and Hearing Research, 39 (6), 1.295-1.303

Pavez; Coloma y Maggiolo, 2008, El desarrollo narrativo en niños. Evaluación y estimulación. Barcelona: Ars Médica; 2008. 221 p.

Pelegrin, A. (1991). La aventura de oír. Cíncel.

Pérez, M. (2003). Leer y escribir en la escuela: algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional/Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES.

Plana, Borzone & Benítez, (2012). Las habilidades narrativas de niños de 5 años en situación de “hacer que leen un cuento. Revista de Psicología Vol. 8 N° 15. Universidad Católica de Argentina.

Ripich , D. and Griffith, P. (1988). Narrative abilities of children with learning disabilities and non-disabled children: story structure, cohesion and propositions. *Journal of Learning Disabilities*, 21(3),165-173.

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

Nelson, K.(1996). Language in cognitive developmento emergency of the mediated mind. Cambridge University Press.

Sepúlveda, A. (2011). El aprendizaje inicial de la escritura de textos como (re) escritura. Universidad de Barcelona. Tesis doctoral. Cuervo, C., Flórez, R. & Acero, G. A. (2004).

Sepúlveda, A. (2014). Discurso educativo letrado de profesoras alfabetizadoras de diferente perfil pedagógico. En elaboración.

Silva, L. E. & Lara, M. F. (2009). Las habilidades orales como predictoras de la lectura. Tesis inédita de la primera autora bajo la dirección de la segunda para aspirar al título de Magíster en Educación, Maestría en Educación, Universidad Nacional de Colombia

Snow, Griffin & Burns, 2005. Knowledge to support the teaching of reading: preparing teachers for a changing world. San Francisco.

Soto & Hartmann, 2006). Comprensión y producción textual narrativa en preescolares. Variedad de estructuras de conocimiento y habilidades lingüísticas.

Stadler, M & Ward C, G (2005). Apoyando el desarrollo de la narrativa en los niños.

Strasser, K., López, S., & Lissi, M. (2010). La Comprensión Narrativa en Edad Preescolar: Un Instrumento para su Medición. PSYKHE, Vol. 19, N° 1, 75-87. Pontificia Universidad Católica de Chile.

Strasser, K., Larrain, A., López de Lérica, S. & Lissi, M. R. (2010). La comprensión narrativa en edad preescolar: Un instrumento para su medición. *Psyche*, 19, pp. 75.87.) Reading intervention method, Language, Speech and Hearing Services in Schools, 20, 205-218.

Strickland, D.S. (1988). Reading, writing and oral language. *The reading teacher*, 42, 240-241.

Symons, D., Peterson, C., Slaughter, V., Roche, J., & Doyle, E. (2005). Theory of mind and mental state discourse during book reading and story-telling task. *British Journal of Developmental Psychology*, 23.

Teberosky, A. (1988). La dictée et la rédaction de contes entre enfants du meme age. *European Journal of psychology of education*, 3 (4), 399-414.

- Teberosky, A. (1989). La escritura de textos narrativos infancia y aprendizaje, 46, 17-35.
- Teberosky, A. (1990). Re escribiendo noticias: una aproximación a los textos de niños y adultos en el proceso de alfabetización. *Anuario de psicología*, 47 (4), 43-63.
- Teberosky, A. (1992). Re escribiendo textos: producción de adultas poco escolarizadas infancia y aprendizaje, 58, 107-124.
- Teberosky, A. (1993). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona. Horsori.
- Tolchinsky, L. (1989). Lengua, escritura y conocimiento lingüístico. Conferencia del XIV Seminario Lenguas: Educación, Sitges.
- Van den Broek, P., Kendeou, P., Kremer, K., Lynch, J. S., Butler, J., White, M. J. & Lorch, E. P. (2005). Assessment of comprehension abilities in young children. En S. Stahl & S. Paris (Eds.), *Children's Reading Comprehension and Assessment* (pp.107-130). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Van dijk, T. y Kintsch,W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Nueva York. Academic Press. San Diego, Academic Press.
- Van Kleeck, A., Gillam, R., & Hamilton, L. (1997). The relationship between middle-class parent's book sharing discussion and their preschooler's abstract language development. *Journal of Speech and Hearing Research*, 40, 1261-1271.
- Van Kleeck, A. (2008). Providing preschool foundations for later reading comprehension: The importance of and ideas for targeting inferencing in storybook-sharing interventions. *Psychology in the Schools*, 45(7), 627 – 643.

Victoria Purcell-Gates, Ellen McIntyre and Penny A. Freppon. Learning Written Storybook Language in School: A Comparison of Low-SES Children in Skills-Based and Whole Language Classrooms. American Educational Research Journal Vol. 32, No. 3 (Autumn, 1995), pp. 659-685.

Vigotsky, L.S.(1967). Thought and language. Cambridge, M.A: Mit Press.

ANEXO 1

PRUEBA DE PRODUCCIÓN NARRATIVA. Item 46 de Comunicación expresiva de Preschool Language Scale -3. (Ejemplo).

Imagen 1: "Jenny tiene un perro llamado Motas, A Motas le gusta dormir en una vieja manta al lado de la puerta"



Imagen 2: Una noche llovía y llovía. ¡Motas estaba empapado!



ANEXO 2

PRUEBA DE PRODUCCIÓN NARRATIVA. The Renfrew Bus Story, versión norteamericana Cowley J. & Glasgow, (1994). (Ejemplo).



-Había una vez un bus muy desobediente.

-Mientras la conductora estaba tratando de arreglarlo,

-El bus decidió escapar.

-El corrió a lo largo del camino al lado de un tren. Entre ellos se hacían gestos graciosos y compitieron.

ANEXO 3.

Ejemplos de producciones narrativas durante los tres momentos, dónde se muestra la evolución en los diferentes componentes de la narrativa.

COLEGIO: CARLO FEDERICI

NOMBRE NIÑO (A)	E1	E2	E3
<p>Alejandra Rodríguez Ipuz</p>	<p>E: Quien está ahí? N: el perro E: Y que pasa con él, como se llama? N: Motas. E: Y que pasa con él? N: está durmiendo. E: Ajá. E: y bueno y entonces que pasa entonces que pasa que le pasa al perrito? N: se está mojando. E: porqué? N: por qué no tenía una casa. E: y luego que pasó? N: le dijo al papa que si se la construía , y él se la construyó y ya estaba lista E: y qué pasó luego? N: la niña le colocó el nombre arriba de la puerta. E: Ajá!!! N: el perro salió corriendo y trajo la cobijita...y la coloco a dentro de la casa y cuando llueve no se moja el perro se moja la casa.</p>	<p>N: Motas estaba acostado al lado de la puerta... cuando estaba lloviendo Motas se mojó E: Ajá y qué pasó? N: Luego estaba mirando por la ventana que Motas se había mojado.....fue y corrió y le dijo al papá ...que motas se estaba mojando...al día siguiente el papá y Jenny construyeron la casa y Motas estaba paseando... E: y luego? N: luego...Jenny l e escribió el nombre arriba de la puerta de la casa.... E: aja y luego...? N:Jenny sorprendida vio correr a motas, fue a traer su mantita vieja para acomodarla como el quiso y ahora cuando llueve no se moja... E: Muy bien!!!!</p>	<p>había una vez un bus muy desobediente que mientras que su conductora lo arreglaba decidió escaparse. Se encontró con un tren y estaban haciendo caras chistosas, luego el tren se fue en un túnel. Luego lo encontró el policía que lo llevo a la ciudad. y soplo su pito y le dijo que se detuviera y no le hizo caso. Seguía en la carretera y estaba muy aburrido y decidió saltar por la cerca, se encontró con una vaca y la vaca dijo muuu y la vaca dijo que es lo que veo con mis ojos. Luego el bus se encontró un charco y no se pudo detener y cayó al charco. Y su conductora fue a llamar a una grúa para que lo sacara.</p>

“Desarrollo de Habilidades Narrativas en niños de 0 a 5 años”
Maestría en Educación- Universidad Nacional
Martínez, R & Flórez, R. (2012)

<p>ANGIE NATALIA MORA AREVALO</p>	<p>N: Motas estaba durmiendo, en... encima de la cobija, y...y.....empezó a llover y ...motas se estaba mojando, y la niña estaba viendo... mirando por la ventana, y la niña fue corriendo y le dijo al papa que le construyera una casa, y...yy....y E: y que mas paso? N: y motas dijo....vea la niña dijo vea su nueva casa y motas salió corriendo y...y dice la niña la niña dijo para dónde vas, y..... trajo su nueva manta y se fue a dormir, y... estaba lloviendo y no se mojó.</p>	<p>N: Había un perro que se llamaba que...? E: Motas. N: Motas y...la....y tenía eh....al lado y le gustaba dormir al lado de la puerta E: ajá N: y llovió y llovió y la niña y la niña (no entendible) puerta y le dijo papá papá motas se está mojando y le dijo el papá y... le dijo la niña le puedes construir una casa...y le dijo si pero si tú me ayudas y la estaban construyendo y motas, motas quería saber que que construían y motas miro y la niña le dijo a motas, motas mira la nueva casa que te construimos y ...y...la niña vio que el perro salió corriendo y la niña dijo motas para dónde vas? Y..y...fue a recoger su cobija y la acomodo como él quería y....y...llovió y no se mojó.</p>	<p>Había una vez un bus muy desobediente y la conductora lo estaba arreglando y.... se fue y no hizo caso. El bus competía con el tren y hacían caras muy graciosas. El bus se quedo solo y el tren se fue por un túnel. El carro...el bus se fue a la ciudad y el policía soplo con el pito y dijo alto; El bus iba por la carretera y salto la cerca y mientras que se iba por el...el..... y la vaca dijo muuu no puedo creer lo que veo. El bus iba bajando una montaña....y se cayo y se atasco con un palo. El bus la cond...eh...y la conductora y la conductora llamo a un (una grúa)una grúa lo desatascaron y fueron muy felices.</p>
<p>EDWIN GALINDO CASTELLANOS</p>	<p>N: como era?...había una vez un...llamada motas que...eh...ella se estaba mojando y entonces Jenny llamo al papá ...papi le podemos hacer una casa a motas? Y el papa dijo si...y...luego le construyeron la casa y luego motas trajo su cobija y lo entro a la casa y-.....(ininteligible).</p>	<p>E: De qué pasa??? Entonces; ; ; ; N: no se ; ; E: Como se llama él??? N: Motas E: Y que le pasa a motas??? N: se moja E: ah... Y entonces, ??? ella quien es??? N:</p>	<p>Había una vez un bus muy desobediente mientras su manejadora lo estaba arreglando partió. Y se fue y se encontró un tren y hicieron una carrera y estaban haciendo caras muy graciosas. El bus se quedo muy solo porque el tren se había ido por un túnel. Después llevo a la ciudad y un policía lo encontró y hizo sonar su pito. Regreso a la carretera. y él estaba cansado entonces salto una cerca y se fue por el campo. Una vaca se encontró y la vaca lo vio ella dijo no lo puedo creer. Se fue de una colina pabajo y luego cuando encontró agua no</p>

“Desarrollo de Habilidades Narrativas en niños de 0 a 5 años”
 Maestría en Educación- Universidad Nacional
 Martínez, R & Flórez, R. (2012)

		<p>E: Jenny, jenny que hace? N: fue a decirle al papá.. E: que le dijo al papá? N: que le construyera una casa.. E: que le construyera una casa a motas...y luego que paso? N: motas se fue corriendo E: si? Motas salió corriendo? Porque motas salió corriendo? N: porque iba a traer la cobija E: ah y ahora qué pasa? N: se fue a poner la cobija como él quería E: aja bueno y entonces? N: se metió a la casa..</p>	<p>pudo frenar . y se quedo atascadao en el agua. Luego la que lo conduce llamo una grúa y lo sacaron y volvió a la carretera.</p>
--	--	---	--

LUIS ÁNGEL ARANGO

NOMBRE NIÑO (A)	E1	E2	E3
<p>Adriana Sofía Chacón</p>	<p>N: Jenny tenía un perrito que se llamaba Motas, a él le gustaba dormir con su cobijita vieja en lado de la puerta y llovía y llovía y Motas estaba empapado y llego y le dijo el papá, Papá, Papá, Motas, Motas está empapado y dijo, y dijo la niña, no le podrías construir una casa y dijo claro y cuando Motas olfateaba por ahí a ver qué le parecía, y cuando,</p>	<p>Jenny y su nue perro que se llama Motas se se se que?seeee, Jenny y su perrito que se llamaba Motas ten en una sabana viejita ee llamo a su papá y le dijo papi papi Motas se está mojando en la lluvia y dijo y dijo el papá bueno bueno bueno venga y y le</p>	<p>Había una vez un bus muy desobediente y entonces la conductora quiso arreglarlo pero el bus decidió escaparse entonces iba ¿por la qué? Por la carretera del tren ¿y qué? y compitean y entonces y hacían caras y entonces el tren se fue por un túnel y él siguió por otro camino y entonces el carrito vio y entonces ¿qué? entonces el policía pitó con su pito Y entonces el tren el tren dijo : - estoy cansado de estar por la carretera y decidió saltar por una cerca Y entonces la vaca dijo: -Muuu, no puedo creer lo que estoy viendo en mis ojos. Y entonces el bus vio un lago y quiso frenar pero no pudo Y entonces después se quedó enterrado en el lodo y la conductora lo vio y llamó a un una ¿qué? a un a unn a unnnn a unnnnn llamó a una cosita y lo volvió a colocar donde estaba.</p>

	<p>cuando la niña, cuando Jenny le dijo, mira Motas si te gusta tu nueva casita? Y Jenny le dijo motas a dónde vas? Y y arrastraba su cobijita y cuando llovía, ya no, ya no estaba empapado.</p>	<p>puedes construir una casa y él dijo si si, E: y qué?, y el papá dijo tu puedes ayudarme, luego ya estuvo la casa y, E: y qué?, N: y luego Jenny escribió su nombre a Motas y Motas estaba mirando su casa y Jenny se estuvo sorprendida porque porque el perrito estaba diciendo que estaba corriendo y Motas arrastro su su sabana la metió y, E: y qué?, y la puso como quería E: (y qué más?) y ahí y estaba lloviendo y el perri y el perrito se sorprendió porque no se podía mojar.</p>	
<p>Allison Vanesa Fonegra Herrera</p>	<p>N: eh..... Un día... Motas A: Motas... Jenny o Motas N: Motas... Motas, un día... el... por fuera de la puerta, entonces él un día él se mojó... y Jenny le dijo al papá que Motas se</p>	<p>N: Motas estaba durmiendo cuando... como se llama ella? E: (Jenny) N: Jenny vio a Motas empapado le dijo al papá papi mira que Motas</p>	<p>Había una vez ¿cómo se llamaba? Un bus ¿desobediente? Que cuando la señora lo iba arreglar el se quiso ir emmm hacían caras después el tren pasó por una colina y después el policía le silbó él no le hizo caso, eh, saltó por una cerca la vaca dijo ¿cómo? ¿cómo? Ehhh no me acuerdo esa La vaca dijo: - Nunca he visto eso mmmmm Después vio un lago decidió parar y el no supo como parar después se cayó al lago y se chaspotió el agua y entonces entonces entonces llamó una grúa que lo salvó y que lo salvaran Fin</p>

	<p>estaba mojando, le dijo al papá que le hiciera una casa y madugaron a hacerle la casa y motas olfateaba cerca de la casa, un día entonces ella le escribió el nombre a motas en las puerta Entonces el cogió y le dijo para donde vas y trajo su cobijita y la ordeno como él quería</p>	<p>esta empapado en la orilla, entonces, entonces que paso? E: (que paso) no se (dime tu) N: entonces el papá le construyo una casa a Motas y ya estaba construida y ella? Jenny? Jenny escribió su nombre ahí Motas saco su nueva cobija vieja cuando estaba lloviendo se puso soleado entonces Motas salió corriendo y ya.</p>	
<p>Angie Catalina Rojas</p>	<p>N: El día siguiente la niña y el papá construyeron una casa y motas estaba mirando que estaban haciendo y después cuando estaba la casa lista... estaba la casa lista, el perro salió con su cobija vieja arrastrándola y metiéndola dentro de su casa donde le gustaba.</p>	<p>Jenny tenía un perro y el perro se quedaba ahí junto la puerta y como ahí Jenny vio al perro mojándose le dijo papá papá mi perro se está mojando y ella le dijo podemos hacer una casa y él le dijo si pero tú me ayudas a construirla y después fue el papá y la niña y fueron a construir y el perro quería mirar que es lo</p>	<p>Había una vez un bus muy desobediente no me acuerdo la conductora lo iba a arreglar pero él se quiso ir la conductora lo que ría al... la conductora no lo alcanzaba se encontró con un con un tren y el tren se metió en un túnel y le tocó andar solo se encontró con un policía y el policía le dijo:- Para y él no le hizo caso Él siguió andando por la carretera y dijo :-Estoy cansado de andar por la carretera y saltó y se encontró con una vaca y la vaca dijo:- Uuuuu, qué es lo que estoy viendo mis ojos? Eeee el autobús iba a frenar y se cayó en el lodo No podía se quedó ahí atascado y la conductora llamó una grúa pa' que</p>

		<p>que hacían entonces el papá hizo la casa y ya cuando el perro vio la casa el entro allá y después como la ni, Jenny fue y miro y le dijo perro adónde vas a ir y el perro se fue a traer la cobija y se metió ahí en la casa como y dejo la cobija como él quería</p>	
<p>Brayan Sebastian Buitrago Rada:</p>	<p>N: Heee, siempre dormía, como se llama él? El perrito? E: (Motas, Motas y Jenny) Motas dormía en la parte de la puerta estaba lloviendo y por papá hazle una casa a Motas, que me ayudee, le hace la casa a Motas, pásela, Motas heeee a se me olvido, una casa y estaba arrastrando la toallita.. como le gustaba a él jiji cuando umm (segmento no comprensible) y el y el y el taba seco y se mojaba.</p>	<p>N: ... A: ¿No te acuerdas del nombre? N: No mas esta parte y esta y esta y acá y esta y esta A: cuéntame lo que te acuerdes, pero desde el principio del cuento N: eh...m...que este... eh... Este... A: ¿te acuerdas como se llamaba el perrito? N: ah si motas, si no se cómo se llama la niña, ya se me olvido como se llama la niña</p>	<p>Había una vez unnnn un bus muy desobediente em El bus decidió escapar Se encontró con un tren Y estaban haciendo caras chistosas em eeeeh el tren fue por un túnel vio un policía el policía le le le cómo es que se llama ese pito le silbo y le dijo detente bus dijo estoy cansado de andar por la carretera salto por una cerca ummm es lo único y entonces que hm no recuerdo ta el bus el bus estee ee el bus dijo no puedo creer lo que estoy viendo mis ojos bajo por una colina y no sabía cómo frenar Cai cai quedo atrapado en el barro Lla llamo una grúa Y lo saco</p>

		<p>A: se llama Jenny N: Jenny tiene un perrito que se llama motas, A: Sácate los deditos de la boca, por que no te entiendo entonces N: Jenny tiene un perrito...que dormía con su cobijita vieja...fuera de la puerta? A: si N: fuera de la puerta, empezó a llover y motas se estaba mojando, el (ininteligible), ¿el qué? A: ¿que estaba empapado? N: que estaba empapado y le dijo Jenny, Jenny le dijo al papá que puedes construir una casa, ¿una qué? Una casa a motas... A: Bien!!! N: Jenny le hizo su nueva casa y... el le dijo que sales corriendo y...otra vez XXXX su cobijita vieja A: Pero no te tapes la boquita, dime</p>	
--	--	---	--

		<p>otra vez N: eh... fue y trajo su cobijita vieja para acomodarla en la casita y ya no se pudo mojar</p>	
<p>Daniela Gómez Guzmán:</p>	<p>Que el perrito se estaba mojando y después le dijo la niña papá papá el perrito de Motas se está mojando y después le construyeron una casa y después salió corriendo y después dijo la niña y adónde vas, y después cuando estaba llevando su cobijita adentro de la casa y después estaba feliz y después se comenzó lloviendo</p>	<p>N: Motas esta dormía al pie de la puerta y con su cobijita, ahí traía su cobijita y se sentaba al pie de la puerta y cuando llovía mm... A: Jenny N: Jenny le dijo, hay papi consturamos una casa pa motas, le dijo pero tú tienes que ayudarme, tonces motas dijo que sucedía, tonces estaban construyendo la casa y y Jenny acá tienes tu nueva casa y acá tienes el nombre y acá dijo, uy por que sales corriendo y dijo ah lanzo la cobija y la coloco en la casa y se quedo en la casa y cuando llovía se estaba en la casa</p>	<p>Había una vez un bus muy desobediente que la conductora (risas) que la conductora lo i... le dio ayuda y entonces el bus se fue y la conductora se quedó ahí entonces entonces entonces se encontró a un tren azul y entonces él hacía decía groserías entonces él después pasó a túnel entonces y entonces un policía le dice: -Pare, pare y después el bus se fue por la carretera y después saltó por el campo y entonces la vaca dijo: - Muuu, qué ojos tan bonitos Es entonces vio el agua entonces no pudo frenar y después cayó al lago donde había y salpicaba de gotas Y después la conductora le llamó una grúa para alzarlo y después siguió siguió siguió siguiéndolo por la carretera</p>

<p>Edwin Estiven Melgarejo</p>	<p>N: Jenny tenía un perro que se llamaba motas... luego estaba lloviendo y (ininteligible) quedo todo empapado, luego el perito... A: bien N: Jenny papá, papá, le podemos construir una casita a motas? y se la estaba..... y Jenny estaba construyendo...(ininteligible) motas... Jenny estaba confundida y motas estaba corriendo Donde vas? A: Habla un poquito más duro? N: ¿Dónde vas?..Estaba arrastrando su cobita vieja luego se asusto y su cobijita está lloviendo, lloviendo y lloviendo (ininteligible)</p>	<p>Motas estaba dormido y estaba, y cuando la lluvia se vino entonces Motas estaba todo empapado y le dijo al papá, papi papi le construimos una casa ¡ claro !,y contru, y hicieron el trabajo y le construyeron y y le hizo, y después, después le hizo el nombre y después dijo adónde vas y recogió la cobijita y la hecho y se echó a dormir.</p>	<p>Había una vez un bus desobediente ella estaba arreglándolo y.... y él ando y corrió y luego vio a un tren y luego se estaban haciendo muecas y el tren entró a un túnel.. siguió caminando y entonces se encontró un policia el policia le dijo que parara y no le hizo caso pensó que estaba cansado de ir por el camino y entonces....salto se encontró con una vaca y dijo no se qué lo que estoy viendo con mis ojos y bajo por la ladera trato de parar y no pudo cayó en el agua la señora lo ayudo a salir de ahí y lo regreso a la carretera</p>
<p>Erika Adames Jovel</p>	<p>N: Que motas dormía en, en, en una ventana con su cobija vieja después llovió y estaba todo empapado, después llamó al papa y le dijo que le construía una casa y después la niña le dijo ahí tiene su nueva casa después le dijo la niña pa donde va y tenses después trajo su cobijita arrastrando y después ahí dormía.</p>	<p>Estoo e perro quería domir encima de la puerta y ella lo vio a él, y amaron una casa y ella fue le dijo al papá que el perro se estaba mojando y dijo que él pero y dijo el papá que claro y amaron una casa y dijo la niña que le gustaba la casa y fue corriendo el</p>	<p>Había había una vez un bus muy desobediente ummm ummm eee entonces la dueña entonces el bus la señora reparó el bus y no le y y y siguió y no le hizo caso a la señora se encontró con un tren y hicieron una competencia el tren cogió otro camino porque tenía que ir por el túnel se encontró con un policia y vio y y y pitó con su silbido, pero no hizo caso dijo que ya estaba cansado por ir a la carretera emmm ummm se fue se jue por por por el bosque Se encontró una vaca y dijo la vaca: - Muuu ¿Qué bus! Nunca lo que yo estoy viendo en mis ojos Y él venía en una colina y encontró un lago y se se atoró con el charco Después llamó una conductora y llamó una conductora y a él lo volvieron a sacar a la calle</p>

		pero y trajo la cobija arrasda y el perro se entro y le gustó.	
Hary Nefereth Leal Ramírez	Cuando Motas estaba durmiendo en su cobijita llovió y la niña se dio de cuenta y le dijo al papá y le construyeron una casa y la construyeron la niña le escribió el nombre y Motas fue trayendo la cobijita a su nueva casa y la acomodó.	N: Motas estaba frente a la puerta y llovía y ¿como se llamaba ella? A: Jenny N: Jenny lo vio estaba empapado, empapado y fue a correr onde el papá y le dijo que motas estaba empapado y y al día siguiente le construyeron una casa y ella estaba y Jenny le había construido le había hecho el nombre y y fue a traer la cobija corriendo y Jenny le pre y le pregunto ¿a dónde vas? Y el trajo la cobija y acomodo la cobija y estaba y estaba..... A: ¿Estaba qué? N: Estaba sano	Había una vez un bus emmm la conductora lo intentó arreglar y él escapó se encontró con un tren compitieron haciendo gestos él siguió solo porque el tren entró a un túnel y el policía silbó el silbato y el bus no le hizo caso el bus siguió El bus siguió en la carretera saltó una cerca la vaca dijo: - Muuu que no puedo creer lo que veo" Ahí intentó frenar vio un charco de agua y se cayó y la conductora corrió llamó una grúa y lo rescató
Jerónimo Sánchez Medina	Motas en su cobijita estaba detrás de la puerta, cuando ella lo vio estaba todo empapado, papá papá Motas esta todo empapado al día siguiente	N: Motas, motas le gustaba estar en su cobijita al frente de la puerta.. Después una noche que llovía y	Había una vez un bus muy desobediente y el bus se desarregló se descompuso y la conductora logró emmmm arreglarlo después la conductora se iba a montar y el bus decide escapar después el bus fue a camino largo con y se encontró el tren haciendo carreras después el bus quería ir como el tren pero el tren se fue por un túnel y el bus siguió por la carretera El bus de un momento a otro entró a la ciudad y un policía pitó su silbato después el bus dijo:

“Desarrollo de Habilidades Narrativas en niños de 0 a 5 años”
 Maestría en Educación- Universidad Nacional
 Martínez, R & Flórez, R. (2012)

	<p>construyeron otra casa y escribió ahí el nombre de Motas y le dijo Motas para dónde vas trajo su cobija arrastrando y la puso ahí organizada y cuando Motas va a llover entonces no se moja</p>	<p>llovía el corrió a decirle ya al papá, papá papá motas esta todo empapado de la lluvia y le dijo por que no le construimos una casa y al día siguiente se la construyeron, después cuando,... cuando,... que cuando ya la construyeron la casa y ya le puso el nombre de frente le dijo motas, motas mira y ella salió muy sorprendida porque corrió, se fue arrastrando su cobijita ahí se la puso y cuando llovía no le caía agua.</p>	<p>- Estoy muy cansado de correr en la carretera Saltó un cerco y llegó al pasto después una vaca vio el bus y dijo:- Muuuu, no puedo creer lo que ven mis ojos Después, el bus iba a frenar, intentó frenar y se cayó al agua se atascó en el lodo y la conductora llamó una grúa para sacarlo después el bus siguió por la carretera sin desobedecer desobeder</p>
<p>Karolay Katerin Durán Polo</p>	<p>No me acuerdo. Había una niña que tenía un perro llamado Motas, y y Motas estaba todo empapado de lluvia, y llamó a su papá para decirle, papi papi, puedes construir una, una qué? (una perrera) una perrera para mi perro Motas y la perrera estaba lista, y la perrera estaba lista y</p>	<p>N: Jenny tenía un perro llamado motas, cuando llovía motas estaba todo empapado la mí, Jenny la miro fue corriendo donde su papa, dijo papá, papá, motas está todo empapado ¿podrías construir</p>	<p>Había una vez un bus muy desobediente después la conductora trató de arreglarlo cuando lo trató de arreglar la conductora, la conductora el bus se escapó Luego, eee cuando no me acuerdo casi del cuento. emmm ahí veo que... después el tren</p> <p>y él y el y el tren y el automóvil se pusieron a competir haciendo caras graciosas</p>

	<p>luego y luego Motas se fue corriendo, Motas Motas dónde vas?, y Motas se consiguió y arrastrando la cobija vieja y ahora Motas estaba todo abrigado de la lluvia.</p>	<p>una casa? Claro, y tú me podrías ayudar. el día siguiente se pusieron a trabajar...eh... motas estaba parado olfatear y... terminaron...eh... A: Tranquila que vas bien, mira... N: No porque (ininteligible) si no que no me acuerdo no te acuerdas, ¿Qué estaban haciendo acá? N: construyendo A: Y acá que pasó? N: Terminaron A: Muy bien, y no te acuerdas de nada más que paso? N: Motas estaba sorprendido, Jenny le dijo a dónde vas, eh...trajo arrastrando su cobijita y la puso como la, le gustaba y cuando llovía, y cuando llovía estaba cómodo y seco.</p>	<p>después el tren se fue por un túnel y encontró un policía Sopló su silbato diciendo: -Detente pero, pero, el automóvil no le hizo, el automóvil no le hizo caso. El automóvil se bajó por una colina saltó por una cerca</p> <p>y y y una vaca dijo - Muuuu, no puedo creer lo que veo en mis ojos.</p> <p>Después, el bus emmm vio agua intentó detenerse pero no supo cómo hacerlo. Después se se se atoró en el agua con barro Después cuando la conductora supo donde estaba ummm lo lo reparó No, no, lo reparó Am, llamó una grúa para llevarlo a casa Fin.</p>
--	--	---	---

<p>Keysy Milena Latorre Castaño</p>	<p>N: Jenny tenía un perro que se llamaba motas a él le gustaba dormir al lado de la puerta en su cobijita vieja, un día estaba lloviendo y motas estaba todo empapado y Jenny fue y le dijo al papá, papá, papá será que le puedes construir una casa a motas, claro, le dijo el papá, pero claro Jenny y entonces al día siguiente construyeron la casita y cuando, y el día, y cuando ya estaba terminada le dijo a XXX mira motas tu nueva casa, Jenny quedó sorprendida por qué motas salió corriendo y llagó arrastrando su cobijita vieja, la acomodo como le gustaba y y ahora cada vez que llovía él no, él ya no se mojaba</p>	<p>Jenny tenía un perro llamado Motas, le gustaba dormir en su cobijita vieja cerca de la puerta, un día estaba lloviendo y Jenny le dijo al papá, papi papi Motas se está mojando en la lluvia le voy a construir una casita vieja pero tú me puedes ayudar, y al día siguiente le estaban construí, le estaban construyendo la casita y al otro día cuando ya estaba terminada Jenny le dijo Motas mira tú nueva casita aquí estarás seco y Jenny aquí estarás mira Motas mira tú nueva casita y Jenny quedo sorprendida y Motas corrió y le dijo Jenny a Motas Motas para dónde vas y iba a traer su cobijita vieja y cuando ya iba llegando la llevó y la acomodo como a él le</p>	<p>Había una vez un bus muy desobediente ummm que cuando que cuando la conductora lo iba a arreglar él él decidió escapar Él tenía un ami... el siempre iba con un amigo tren Y todos los días se hacían caras</p> <p>entonces el bus tuvo que seguir solo su camino por porque el tren se fue se fue por un túnel Entonces decidió ir a la ciudad. Él ya estaba cansado de ir por la carretera entonces se fue y saltó una cesta</p> <p>y se encontró con una vaca que dijo: - Mmm, no puedo creer lo que acabo de ver con el mis o los Él fue por una bajó por una colina y como vio que había mucho agua intentó detenerse pero no pudo entonces se cayó al lago y se quedó atascado en el barro y tan pronto que la conductora fue y llamó una grúa para ayudar para sacarlo.</p>
--	--	--	--

		gustaba y se durmió dentro de la casita.	
<p>Luisa Fernanda Triana Lozada</p>	<p>N: Una niña tenía un perro que se llama motas, entonces un día, un día que llovió entonces motas se estaba mojando y la niña vio y le dijo a su papá, papá, papá motas se está mojando fue y le puso una casa y motas estaba mirando a ver qué hacia... y entonces ya estaba la casa construida y entonces motas salió corriendo para buscar su cobijita y acomodarla como le gustaba.</p>	<p>Jenny ehh, Jenny había un perrito que se llamaba Motas y entonces y entonces la niña fue corriendo y se le papá papá y el papá y la hija le dijo y porque no construimos una casa pa Motas y el papá dijo que si y el perro se asomo para ver que estaban haciendo y Motas se estaba vayando vayando y entonces la niña se le puso el nombre a la casa de Motas le puso el nombre de Motas y el perro salió corriendo y dijo Jenny dijo porque estás corriendo y el perro trajo su cobija y arrastro y la metió en la cobija y estaba lloviendo y el perro estaba seco con su cobija.</p>	<p>Había una vez un bus muy desobediente y la conductora lo iba a arreglar y entonces como el bus era desobediente se escapó y siguió por la carretera y estaba compitiendo con otro con otro tren y se hacían muecas y entonces él se quedó solo porque el otro tren se fue por un túnel y entonces él fue por la ciudad y se encontró con un policía y el policía le dijo, el policía le dijo que parara Y él no paró y se cansó de andar por la carretera y y entonces y entonces él saltó por un muro de las vacas y siguió y se encontró una vaca y la vaca le dijo: -Muuu, no puedo creer lo que ven mis ojos. Y entonces como fue a fue porque como vio que había agua iba a frenar y no pudo Y entonces, entonces se cayó al agua y se atascó con la arena. Y después la conductora vio y llamó una grúa y para que lo sacaran y lo llevó de vuelta</p>

<p>María Angélica Castillo Pinzón</p>	<p>Ahhhh, a Motas le gusta dormir con su cobijita vieja en la puerta, eh, al día siguiente no, estaba lloviendo y ... y... (Jenny?) y Jenny veía por la ventana a Motas que se que se estaba mojando, y Jenny fue corriendo a decirle a su papá que si le ayudaba a construirle una casa a... a Motas, y al día siguiente se pusieron juiciosos a..., e..., se pusieron a construir su nueva casa y y .. y Motas empezó al olfatear a ver que estaban construyendo, al día siguiente le dijo Jenny mira tu nueva casa, Jenny quedo sorprendida porque Motas se fue por allá y dijo ¿para dónde vas Motas? Y después vino Motas con su cobija vieja. Al día siguiente empezó a llover y Motas no se estaba mojando.</p>	<p>N: ¿Como era lo primero? A: Motas? el nombre del perrito? o Jenny? N: Jenny A: Jenny se llamaba la niña N: motas la niña fuera de la puerta en la casa, en la puerta y encima de su cobijita vieja y un día empezó a llover... y Jenny se asomo a la ventana y motas estaba todo mojado en su cobijita vieja y entonces, Jenny le dijo al papá que si podía construir una casa para motas y el papá le dijo bueno y al siguiente día la empezaron a construir y.. y motas empezaba olfatear a ver que era, entonces Jenny le dijo a motas que mirara su nueva casa, entonces Jenny se sorprendió cuando motas se salió de la casa corriendo, entonces Jenny y</p>	<p>había una vez emmm un bus muy desobediente que cuando la conductora lo iba a arreglar el decidió escaparse y y y se encontró un tren hicieron caras graciosas y compitieron</p> <p>um entonces el tren se fue por un túnel y el carro se quedó solo entonces el carro decidió irse para la ciudad</p> <p>y mmm ¿cómo se llamaba?</p> <p>ummmm entonces se fue para el campo entonces él estaba cansado de estar por la carretera y saltó una cerca</p> <p>y entonces una vaca lo vio y dijo: - Mmmm no puedo creer lo que veo con mis ojos</p> <p>Entonces cuando iba por el lago intentó parar pero no pudo y salpicó el agua</p> <p>entonces la dueña cuando lo vio llamó una grúa para que lo sacara y volvió a poner en su puesto.</p>
--	--	--	---

		<p>motas iba por su cobijita vieja para llevarla a la casa a acomodarla ahora cuando llueve motas ya está seco.</p>	
<p>Nashly Sol Castillo Pinzón:</p>	<p>Que el perro se acotó con su cobija vieja a lado de la puerta y que después la niña vio que se estaba mojando y fue a donde el papá y le dijo que Motas se estaba mojando y después le dijo le hicieron una casa y le hizo una casa y después entro a la casa y después le dijo la niña Motas mira tu casa y después dijo la niña eyh adónde vas? Y después se tajo la cobija arrastrada y como siempre (segmento incomprendible) se acostó en la casita y puso la cobija como quiere</p>	<p>N: ¿Como es que se llama? A: Jenny N: Jenny tenía un perrito que se llamaba motas, entonces esta, estaba encima e su cobijita todo feliz entonces a media noche empezó a llover y Jenny le dijo Papá, papá motas se está mojando, le puedes construir una casa, claro y me puedes ayudar lijo motas mira tú nueva casa, al otro día motas salió corriendo, ijo pa donde vas, pa donde vas y se fue a traer la cobijita arrastando y ya estuvo muy feliz en su camita y no se mojaba</p>	<p>Había una vez desobediente y lo estaban arreglando y entonces...y entonces se le escapo a la conductora y..... Se fue a jugar con un tren... el tren se fue por el túnel y el bus quedo solo y entonces entro a la ciudad y este policía lo vio y el policía le dijo que pare;; y el bus no le hizo caso y siguió y entonces se aburrió y salió del camino y salto una reja y ahí había una vaca que le dijo muuuu y corrió mas rápido y se dio cuenta que había agua y no pudo frenar y quedo atascado y la conductora lo encontró y lo saco</p>

<p>Sabrina Pérez Torres:</p>	<p>: Motas tenía una cobija viejita... A: Ve mirando los dibujos y te acuerdas que pasaba en el cuento N: Estaba lloviendo, motas se tapaba con su cobija viejita y que, y el papá le decía y la niña papá, papá, motas se está mojando y fue por que no le construyeron la casa y empezaron a construir la casa y motas estaba sorprendido y le escribieron el nombre, y Jenny quedo sorprendida por que, por que salió corriendo y rastro su cobija y la puso como él quería</p>	<p>Motas le gustaba su su cobija vieja y estaba al lado de... y se acostaba al lado de la puerta y la niña vio y el perrito estaba todo empapado y después y la niña fue corriendo para la cocina y la dijo papá papá Motas se está mojando esta empapado y le dijo puedes construirle una casa? Y le dijo si me puedes ayudar y después estaban construyendo la casa y después Motas estaba a un lado para ver qué es lo que pasaba, y después le dijo mira Motas tu propia casa y estaba feliz y salió corriendo y arrastro su cobija y la acomodó y así Motas estaba muy... y no se estaba mojando.</p>	<p>Había una vez una conductora y que fue a buscar una herramienta y el carro se fue y después le dijo: - Alto y después no le hizo caso</p> <p>Después hizo carreras con un tren haciéndose muecas entonces le tocó seguir solo porque el tren había cogido un túnel y cuando el carro llegó a prisa a la ciudad</p> <p>estaba pitando el policía y dijo: - ¡Alto! Y no le hizo caso</p> <p>y siguió y dijo: - Ay, estoy muy cansado de estar en la carretera Entonces saltó una reja y subió una colina</p> <p>y dijo la vaca: - Mmmm mmmm nunca había visto esto Y después desde arriba bajó a la colina e iba a frenar pero no sabía cómo frenar</p> <p>entonces se cayó al agua chaspotiando y se atoró en el agua y después alcanzó a llegar la conductora y llamó una grúa para sacar su camión</p>
-------------------------------------	--	--	---

PABLO NERUDA

NOMBRE NIÑO (A)	E1	E2	E3
<p>ARRIETA CRUZ SHAIRA FERNANDA</p>	<p>N: El perrito era motas que era muy bonito y que dormía al pie de la puerta y un día se empapo y la niña le dijo al papa podemos construir una casa a motas y entonces la construyeron y luego ya estaba hecha y luego salió corriendo y trajo la mantica y ya estaba sequito y en su nueva casita. A: algo más?.</p>	<p>Entonces motas un día estaba feliz con su mantica luego llovió muy duro y entonces como se llama el perrito? Motas Motas se mojo entonces como se llama la niña que no me acuerdo? Jenny Jenny fue y le dijo al papa estaba lloviendo muy duro y motas se empapo y entonces el papa le dijo entonces mañana le construimos una casa y entonces al otro día el papa y la hija estaban construyéndole la casa a motas otro día siguiente la casa de motas ya estaba construida entonces la niña le dijo a motas dónde vas y entonces se dio cuenta que motas trajo su cobijita y cuando se dio cuenta motas estaba seco y feliz;</p>	<p>había una vez un bus que era desobediente mientras la conductora lo arreglaba se escapo y era desobediente y se le escapo a la señora tenía un amigo y se hacían gestos graciosos pero le toco ir solo porque el tren se fue en un túnel y entonces se fue muy deprisa a la ciudad y un policia le dijo detente carro entonces estaba cansado de andar por la carretera y ahí ¿aquí que era? Salto de una cerca y una vaca dijo no puedo creer lo que ven mis ojos entonces se fue colina abajo y no supo cómo frenar y se fue al lago y se atasco en barro y la conductora le llamo a unnnn a un qué a un a un señor que le yyyy lo llevo de vuelta a casa</p>
<p>DANNA NICOLLE BARRETO MATAMOROS</p>	<p>Motas se mojo y y el perro y construyeron una casa para el perro arrastro su esta y la puso en su casa y al lado de su puerta puso su nombre, y y y motas se puso a dormir y arreglo su está como le gusto.</p>	<p>N: Motas motas se dio cuenta que cuando no estaba se dio cuenta que estaba dormido solito ahí y y y llovió y se mojo mucho y le y el papa le dijo la hija le dijo que que que si le podía construir una casa a motas y se la construyo se la construyo y le puso el nombresito y motas puso donde quería la esta y lloviendo no se mojo y salió corriendo y le dijo motas porque sales corriendo y él quería tener la esta donde quería. y y y cuando entro a su casita y se empapo y ya</p>	<p>había una vez un bus desobediente yyy la señora fue repararlo y el bus trato de escaparse y miro al tren y estaban haciendoooo caras caras feas y decidieron hacer una competencia el bus tuvo que seguir el solo porque el tren entro en un túnel</p>

“Desarrollo de Habilidades Narrativas en niños de 0 a 5 años”
 Maestría en Educación- Universidad Nacional
 Martínez, R & Flórez, R. (2012)

		no siguió goteriano mas A: listo.	emmm un policía el policía le pito y no le puso atención aquí? Siguio el bus y cuando encontró una cerca y salto y cuando encontró una vaca le dijo le dijo mira lo que encuentro aquí ehhe encontro agua y no supo como frenar aquí ehhhh no pudo frenar y se metió al agua aquí llamo a una grúa para que la saque del agua
JUNIOR ALEJANDR O HERRERA	Ella tiene un perrito y le gusta dormir al pie de la puerta y cuando llueve llamo al papa la niña y le dijo que le construye una casa y dijo si...y luego la casa está terminada (ininteligible) y le escribió su nombre y el perrito salió a correr y luego para traer su cobijita para ponerla en su casa y cuando llueve él se siente seco cuando llueve.	A: cuéntame la historia lo que te acuerdes. N: no se. Motas le gusta dormir al lado de la puerta con su vieja cobijita y de pronto llovió muy duro y con motas se mojó y quedo empapado y yennyfer yenny le dijo al papá: papá!! Le puedes construir una casa a motas? Una casa y yenny lo ayudo, cuando ya estaba la casa ya construida yenny dijo motas ahí está tu casita y motas salió corriendo y yenny fue se dio cuenta que fue a llevar su cobijita y él la puso en la puerta como a él le gusta, y así esta siempre seco.	había una vez un bus muy obediente y la conductora lo estaba arreglando pero eh se quería escapar y y encontró el tren y y se y compitieron careras y como vio que el tren entro a un túnel entro a la ciudad y vio a un policía y soplo con su pito y dijo para bus y dijo ya estoy tan cansando que no quiero seguir mas en las calles y salto y se encontró con una vaca yyy dijo y le dijo muu lo que no puedo ver lo que están viendo mis ojos y yyy iba tan rápido que vio que había un lago intento frenar y se cayó al lago y se hundió y la conductora llamo a una grúa para llamarla y la saco y la conductora lo llevo a la calle
FARID NATALIA ROA	Uhhmmm el perro estaba en la ventana con su cobijita acostado en la ventana se puso a llover y se empapó	No me acuerdo... El se llama motas;; No me acuerdo	había una vez un bus que era muy desobediente la señora fue a arreglarlo el bus pero muy desobediente se fue siguió al lado de un tren

“Desarrollo de Habilidades Narrativas en niños de 0 a 5 años”
 Maestría en Educación- Universidad Nacional
 Martínez, R & Flórez, R. (2012)

	<p>y la niña le dijo al papá que si le construía una casa y le dijo si!!! la hacemos los dos y me ayudas y entonces la niña y el papa se pusieron a construir y el perro miro a ver que le estaban haciendo anoche la niña estaba feliz y el perrito miro la casa y dijo motas para dónde vas? Y después iba trayendo la manta y ella se puso muy feliz y se puso a llover y el perrito se entro a la casa</p>	<p>Lo que te acuerdes, lo que más te haya gustado!!! No me acuerdo de nada Mira ayúdate con los dibujos; Quien es él? Motas Que paso con él? Motas estaba en una ventana y después que se empapo le dijo a Mira las imágenes Le dijo la niña al papa...papá!!! No tiene que ser igual construye tu propia historia Que le construyamos una casa ah...al... Como es que se llamaba el perrito? Di entonces el perro Le contruyeron una casa al perrito entonces después.. Aja!!! El perrito se puso feliz porque le habían construido una casa y entonces le dijo la niña a dónde vas? Entonces fue a traer su manta y la trajo entró a su casa y después se acostó encima de ella y estuvo feliz para siempre.</p>	<p>y siguió desobediente cuando no me acuerdo lo que era acá se quedo muy desobediente y siguió por el camino cuando llego el policia cogió su pito y em empezó a con su pito pare pare señor bus cuando el bus se fue por la carretera dijo ya estoy cansado por a por la se si i ssse salto por encima de una reja cuando la vaca dijo muu no puedo viendo mis ojos cuando vio una el agua y estaba tratando de frenar no pudo se metió al agua pero la señora mando a llamar la grúa para que l y no siguió desobediente</p>
<p>JOAN YEZID ZUÑIGA</p>	<p>E: Cuéntamela E: Lo que te acuerdes;; N: Motas..eh... E: Dale;; E: Lo que te acuerdes Joan mira acá cuéntamela;; E: No te acuerdas de nada? E: Mira lo que paso acá, acá y acá;; cuéntamela N: (ininteligible) E: Cuéntame lo que te acuerdes;;tranquilo, cuéntame lo que te acuerdes lo que más te gusto;; N: Ya;; N: Como es que se llama la niña?</p>	<p>N: motas motas estaba acostado se acostó al pie de la puerta luego por la noche empezó a llover y motas se empapo y luego el cómo es que se llama?. A: Jenny A: Jenny le dijo al papa le construyes una casa a motas y luego y el dijo claro tu me puedes ayudar y luego y luego y luego motas estaba por ahí olfateando quería saber qué es lo que estaban haciendo luego cuando estaba lista le dijo Jenny mira mira mira tu nueva casa mira tú nueva casa y mira tú nueva casa y luego motas salió corriendo y dijo motas a dónde vas xxx y luego ella se dio cuenta que iba a traer su su tela para xxx y luego cuando llovió motas estaba feliz.</p>	<p>había una vez un carro desobediente la señora va bajo va arreglarlo mientras el bus decidió escapar corrieron largo la carretera se encontró con un tren estaban haciendo caras chistosas pero el carrito tuvo tuvo que ir solo el bus tuvo que ir solo porque el bus se encontró un policia que dijo alto bus siguió a lo largo de la carretera y ya estaba cansado sal salto una barda una salto y se encontró con una vaca la vaca le dijo muu no puedo creer lo que lo que mis ojos están v</p>

“Desarrollo de Habilidades Narrativas en niños de 0 a 5 años”
 Maestría en Educación- Universidad Nacional
 Martínez, R & Flórez, R. (2012)

	<p>E: Jenny y motas E: De que te acuerdas N: De que el salió corriendo (ininteligible) N: y me acuerdo de esto y eso N: Y que motas estaba feliz por su propia casa y que mas N: Y que motas salió corriendo por su nueva casa y motas no me acuerdo de ese pedacito N: que motas estaba durmiendo ahí en el pedazo de la escalera y luego motas se mojó y Jenny le dijo al papa que que... construyeran una nueva perrera y entonces el papa le dijo claro puedes ayudarme y luego empezaron a construir la perrera y entonces motas andaba por ahí a ver que estaban construyendo E: Y que mas? N: Y nada mas...</p>	<p>A: algo mas quieres decirme.</p>	<p>el carro llego el bus llego iba muy rápido trato de frenar pero era no mmm no pudo no alcanzo y se cayó al agua la señora supo en donde estaba el bus llamo una grúa que lo sacara</p>
<p>YORDY BARRETO</p>	<p>No se... De lo que te acuerdes (Ininteligible) la niña.... Quien se estaba mojando? El perrito Uh,, El perrito se estaba mojando y Jenny le dijo al papa que si le construyo una casa y dijo que si y entonces por la mañana estaba construyéndola y arrastro y...arrastró su cobijita y la puso como él quería y estaba muy feliz en la casa!!!</p>	<p>N: Motas estaba durmiendo en la puerta y cuándo cuándo es que la ehh eh llovió y se empapo y dijo papa papa podemos construirle una casa a motas dijo bueno hija y entonces xxx a la mañana siguiente le construyeron la casa y y y xxx y dijo mira motas se la pinto y le hizo su nombre mira mitas te gusta y luego motas salió corriendo y y arrastro su cosita vieja y llovió y no no se mojó y estaba feliz. A: algo mas quieres decir.</p>	<p>El bus era desobediente y la conductora al estar arreglándolo se escapo y se fue corriendo y se puso a jugar con un tren y se hacían caras chistosas y el tren se fue por un túnel y el bus se quedo solo y se aburrió y se fue a una ciudad y lo vio un policía que soplo el pito y el bus no hizo caso y vio una vaca que hizo muuu no creo lo que veo por mis ojos y entonces salto una cerca y entonces cayó a una agua y no se pudo salir se quedo atorado y la conductora lo encontró y lo saco con una grúa y el bus se puso feliz de que lo sacaran</p>
<p>ERIKA FERNANDA</p>	<p>No se me casi toda, solo me acuerdo que estaba lloviendo y dijo papa!!</p>	<p>N: Es que no se. A: como se llama el?</p>	<p>Había una vez un bus que era muyyyy desobediente y...y...cuando la conductora lo estaba arreglando se fue</p>

“Desarrollo de Habilidades Narrativas en niños de 0 a 5 años”
Maestría en Educación- Universidad Nacional
Martínez, R & Flórez, R. (2012)

<p>ASCENCIO RUIZ</p>	<p>Construye una nueva casa y dijo que si, al otro día construyo una nueva casa y motas salió y y entro la la cobija a la casa. No sé más.</p>	<p>N: motas A: y que le paso? N : que se mojo A : que mas paso. N: se me olvido otra vez. A: aquí mira las imágenes. N: que llovió y como se llamaba A: Jenny N: Jenny le dijo a su papa que le construyera la casa a motas y entonces por la mañana entonces se la construyeron y motas estaba olfateando y después Jenny le dijo que a motas que esa era su nueva casa y después corrió y trajo su manta y cuando empezó a llover la trajo adentro y y cuando llovió la trajo A: listo ya.</p>	<p>entonces...se encontró con un tren y se pusieron a competir y se hacían caras... y entonces el tren se metió por un túnel el bus se quedo solo y se fue a una ciudad y lo vio un policia y ehhhh....el policia pito y le dijo pare;; y el bus no hizo caso y se fue y salió del camino y salto una...una que...una cerca ...y... y vio una vaca que dijo muuuu yy... corrió colina abajo y no pudo frenar y cayó en el agua y se atascó y no pudo salir y entonces la conductora lo encontró y lo saco y se fueron</p>	<p>a competir</p>
<p>SERGIO ANDRES BONILLA GARCIA</p>	<p>Había una vez una niña Jenny que veía a su perro que se llamaba motas un día estaba lluvioso y Jenny le dijo a su papa que si construían una casa y dijo claro y luego cuando la construyeron él quería ver qué pasaba y la dejaron ahí afuera y le escribió el nombre y dijo mira tú nueva casa y vio cuando salió corriendo y me dijo que pasa y llevo arrastrando la manta y se la llevo a la casa y ahí cuando llovía él se quedo feliz.</p>	<p>Había una vez una niña Jenny que veía a su perro que se llamaba motas un día estaba lluvioso y Jenny le dijo a su papa que si construían una casa y dijo claro y luego cuando la construyeron él quería ver qué pasaba y la dejaron ahí afuera y le escribió el nombre y dijo mira tú nueva casa y vio cuando salió corriendo y me dijo que pasa y llevo arrastrando la manta y se la llevo a la casa y ahí cuando llovía él se quedo feliz.</p>	<p>Erase un bus que era muy desobediente y entonces mientras le arreglaban se escapo y corrió y corrió y se encontró con un tren y se pusieron a jugar y el tren se fue por el túnel y el bus se quedo solito y el bus corrió y corrió y entro a una ciudad y un policia lo vio y soplo el pito y le dijo le dijo detente; y el bus no hizo caso se salió y salto la cerca y lo vio una vaca que dijo muuuuu y entonces se fue corriendo colina abajo y cayó en el agua salpicó y se quedo atrascado y entonces la conductora lo encontró y lo saco con la grúa y el bus se puso feliz</p>	<p>to detente; en el agua salpicó</p>