

Narrativas orales y lectura de imágenes en niños pre-escolares

Sandra León Muñoz
Pontificia Universidad Javeriana Cali (Colombia)

Recibido: 15/10/06 Aceptado: 20 /11/06

Resumen

Este estudio tuvo como objetivo caracterizar las producciones narrativas orales de niños de pre-escolar y relacionar estos desempeños con la lectura de imágenes. Se conformó una muestra de 9 niños entre 4 y 6 años que pertenecían a instituciones de educación formal. Se realizó un análisis de tarea de la historieta presentada y la aplicación de ésta fue de manera individual en el contexto familiar del niño. Los resultados mostraron que los niños identificaban la situación inicial de la narración, en la cual relacionaban personajes principales, actividades propias de ellos y del espacio donde sucedían sin embargo, a medida que se avanzaban en el procedimiento, se observó cómo se dificultaba para los niños la elaboración de las otras categorías que estructuran la narración como la complicación, la reacción, la resolución y la situación final. En relación con las estrategias cognitivas se observó que cuatro niños se encuentran en un nivel cognitivo bajo, cuatro se encuentran en un nivel cognitivo medio y un niño, en un nivel cognitivo alto. En cuanto a los procesos de lectura de imágenes se encontró que sólo dos niños utilizaron la referencia y dos niños usaron conectores temporales.

Palabras Claves: narrativas Orales, Narrativas Infantiles, Historieta, Niveles Cognitivos, Lectura de imágenes.

Abstract

The purpose of this study is to determine the oral narrative production of pre-school children and relate their performance with the reading of images. A sample was made up

of 9 children of between 4 and 6 years who belonged to formal educational institutions. An analysis was carried out of a comic strip, applied individually, in the context of the child's family. The results showed that the children identified the initial situation of the narration, in which they related the main characters, their activities and the place in which these took place. However, as the process advanced we noticed that it became difficult for the children to form other categories in the narrative's structure, such as complication, reaction, resolution, and the final situation. With respect to the cognitive strategies we observed that four children had a low cognitive level, four had a medium level of cognition, and one child had a high cognitive level. Regarding the image reading process it was found that only two children used the reference and two used temporal connectors.

Key words: oral narratives, children's narratives, comic strip, cognitive levels, image reading

Introducción

*«Vivimos en un mar de relatos y, como el pez que
(según el proverbio)
será el último en descubrir el agua, tenemos nuestras
propias dificultades
para entender en qué consiste nadar entre relatos.
No es que carezcamos de competencia en crear
nuestras explicaciones narrativas de la realidad;
ni mucho menos. Si algo somos, es demasiado expertos.
Nuestro problema, mas bien, es obtener conciencia
de lo que hacemos tan fácilmente y de manera automáti-
ca,
el antiguo problema de -la prise de conscience-».
(Bruner, 1997, p. 166)*

La narración como una forma comunicacional, se encuentra con diversos problemas al momento de ser abordada como objeto de estudio. Uno de los problemas más frecuentes es la existencia de diversidad de enfoques que catalogan un texto o discurso como narrativo.

Desde la lingüística, se han propuesto varios modelos, inicialmente se abordó su estudio desde perspectivas estructuralistas-formalistas, y de la lógica, focalizando sus teorías en la estructura interna del texto, la segmentación y sus unidades mínimas; estos modelos tenían como base teórica los postulados de Saussure, el cual planteaba que el único objeto de estudio plausible para la lingüística era la lengua. Con Benveniste, se pasó a un abordaje del evento narrativo

centrado en la producción social de sentido, se desarrolló una concepción de lengua más allá del texto, centrada en la situación de comunicación, así el texto es visto como un evento comunicativo particular en el que participan miembros de una comunidad lingüística que desempeña papeles sociales (enunciador-enunciario/narrador-narrario) y entre los cuales existen relaciones sociales también determinantes (Contursi y Ferro, 2000).

En la perspectiva de texto como acto comunicativo, emerge la Teoría Superestructural de Van Dijk (1978), este autor ofrece un modelo para el estudio de los textos narrativos que abarca las funciones sociales de la enunciación verbal. Propone la noción de superestructura para dar cuenta que los diferentes tipos de textos se distinguen entre sí no sólo por sus funciones comunicativas y sociales, sino por la estructura de su construcción (Contursi y Ferro, 2000).

Desde la psicología, Bruner (1997) contextualiza la narración desde su contenido simbólico, sosteniendo que existen dos modos básicos de pensamiento: un modo paradigmático y un modo narrativo.

El modo paradigmático resalta la generalidad de las cosas, plantea relaciones causales, verdaderas o verificables, universales y atemporales. El modo narrativo, en cambio, resalta las diferencias, las particularidades, las vicisitudes

de las personas. No plantea la verdad sino la verosimilitud y sobre todo plantea la temporalidad.

La construcción narrativa tiene ciertas características que dan una sensación de coherencia en el tiempo y no sólo de eventos que transcurren en el tiempo. Según Bruner, así como la experiencia del mundo natural tiende a imitar las categorías de la ciencia, también la experiencia de los asuntos humanos toma la forma de las narraciones que se usan para contar cosas sobre ellos. El autor presenta 9 maneras en las que las construcciones narrativas dan forma a las realidades que crean:

- ◆ La narración segmenta el tiempo, no mediante un reloj, sino a través del desarrollo de acontecimientos cruciales al menos, entre principios, mitades y finales; este tiempo es, como señala Ricoeur, «tiempo humanamente relevante» cuya importancia viene dada por los significados asignados a los acontecimientos, ya sea por los protagonistas de la narración o por el narrador al contarlas, o por ambos.
 - ◆ Las narraciones tratan de, o se actualizan en, casos particulares.
 - ◆ Lo que las personas hacen en las narraciones está motivado por creencias, deseos, teorías, valores u otros «estados intensionales», no es casualidad.
 - ◆ Ninguna historia en modo narrativo tiene interpretación única.
 - ◆ Aunque la narrativa vincula lo que se espera, lo que se legitima y lo que se acostumbra, a través de la invención literaria, cada narración se actualiza en la realidad de la que da cuenta.
 - ◆ La narración crea o constituye su referencia, «la realidad» que señala es ambigua u opaca.
 - ◆ Las narrativas se construyen y centran en problemáticas, en normas quebrantadas,
 - ◆ Frente al hecho narrativo –en la cotidianidad– se establecen turnos para narrar las versiones y hay una regulación implícita de esta forma de comunicarse.
- ◆ La narración tiene una extensibilidad histórica: el argumento, los personajes y el contexto de las narraciones parecen continuar, creando un yo para conservar la identidad, imponiendo una coherencia al pasado.

Para Adams (1992) citado por Cortusi y Ferro (2000), la narrativa es secuencia, es decir, es una estructura, una red relacional jerárquica, una entidad relativamente autónoma, dotada de una organización interna que le es propia y en relación de dependencia/independencia con el conjunto más vasto del que forma parte. El texto, a su vez, es una estructura secuencial, de diferentes planos de organización textual y define los textos como una estructura compuesta de secuencias, adaptando las características de la narración propuesta por Van Dijk y Labov. Así, la secuencia es uno de los planos de organización de la textualidad, sobre el que va a construir su tipología. La hipótesis de base de este autor es que existe un número reducido de tipos de reagrupamiento de proposiciones elementales a las que denomina secuencias prototípicas.

Narrativa Infantil

Para el análisis de las narrativas infantiles, los investigadores han tenido en cuenta aspectos relacionados con las categorías de comprensión y producción de las narrativas y con el tipo de contenido de la tarea solicitada.

Algunas investigaciones han permitido caracterizar la narrativa a partir de cómo los niños llegan a incrementar su experiencia de producción de historias narrativas complejas, (Dickenson y Snow, 1987; Dickenson y Tabors, 1991; Snow, 1983, citado por Paris, 2003). Estos autores han diseñado diferentes materiales con el objetivo de registrar las construcciones narrativas de los niños, los resultados de estos estudios han permitido concluir que existe una diferencia sustancial, con relación a edades entre los 3-5 años en la construcción de historias, tomando como categorías: la causalidad y el manejo del tiempo en la narración construida. Zwaan, Ma-

gliano y Graesser (1995), tienen en cuenta para realizar el análisis de las narrativas infantiles, categorías como la temporalidad, la espacialidad y la causalidad a través de las cuales caracterizan cada una de ellas.

Otra categoría estudiada ha sido la comprensión que los niños hacen de las narrativas, estas investigaciones se han centrado en los constructos centrales de la teoría de la mente y en los planteamientos sobre cognición social, en la cual se prioriza «el conocimiento que el niño tiene o atribuye a otros» (Flavell y Millar, 1998).

Estos estudios demuestran como, desde edades muy tempranas, los niños distinguen el mundo mental del mundo real, en clara oposición a los planteamientos que Piaget realizará en 1929. Algunos estudios se han centrado en conocer cómo atribuyen estados mentales a otros, niños entre 2 – 4 años. El objetivo de estos estudios es rastrear cómo los niños menores de 4 años tienen dificultad para comprender «la falsa creencia», la cual es comprendida por niños de 5 años, ya que tienden a asumir que la ficción coincide con la realidad, así se les presente una evidencia fuerte para asumir lo contrario.

Los estudios muestran también, con otros estados mentales como lo son el desear, pretender, pensar, y soñar ocurre la misma dificultad. (Lillard y Flavell, 1992). Es a partir de los diferentes desempeños en la tarea de «la falsa creencia» tanto en niños de 3 años como en niños de 5 años que se incrementó el número de estudios en este rango de edad; entre los autores hegemónicos se encuentran Astington (1993), Baldwin y Moses (1994), Bretherton, McNew, y Beeghly-Smith (1981), Flavell, Millar y Millar (1993), Golinkoff (1983) Harris (1989), Hobson (1994), Legerstee (1992) y otros, citados por (Flavell y Miller, 1998).

Con relación al contenido de la tarea utilizada, algunas formas de abordar las narrativas han sido historias de «primera mano» acerca de los eventos diarios, en las cuales, la influencia de la madre a través de la narración, tiene un efecto en la adquisición de habilidades lectoras tempranas (Tracey y Young, 2002). Otras formas han realizado recuentos de experiencias pre-

vias, algunas otras retoman los cuentos favoritos de los niños, otras utilizan narrativas pertenecientes al género fantástico, con características, conflictos y secuencia de acciones coherentes (Botvin y Sutton, Smith, 1977; Heath, 1986; Miller, Wiley, Fung y Liang, 1997, citado por Paris, 2003).

Otras formas de abordar el estudio de la narrativa infantil han sido a través del estudio de la interacción lingüística; Well (1988) realizó un estudio longitudinal donde observó 64 niños desde los 15 meses hasta los diez años, en el cual el énfasis se centró en obtener muestras representativas de conversación producida de un modo natural entre los niños y quienquiera que estuviera interactuando con ellos. El análisis permite establecer tres niveles de estructura de discurso: *interacción*, *intercambio* y *movimiento*. Cada interacción se categoriza según el contexto en el que se produce y según el participante iniciador. Los intercambios reciben las categorías de: nucleares, preparatorios, reformulatorios, incitadores o contingentes con respecto al texto. Los movimientos se puntúan en cuanto a su complejidad sintáctica y se categorizan de acuerdo con el contenido semántico, la referencia temporal, el carácter informativo y el modo. Se categoriza también de acuerdo con la función o funciones que realizan en tanto que actos de conversación.

Representaciones semióticas y estrategias cognitivas

Las representaciones mentales, es decir, todo aquel conjunto de imágenes y de concepciones que un individuo puede tener sobre un objeto o persona, sobre una situación y sobre aquello que les está asociado, implica la construcción de una competencia representacional, la cual se entiende como la capacidad de comprensión del niño de distintos medios y contenidos de representación. Para Sigel (1992), la competencia representacional tiene al menos dos aspectos: uno es la capacidad para comprender que los objetos pueden «re-representarse» de

diferentes maneras, manteniendo siempre el mismo significado, un segundo aspecto tiene que ver con la mayor o menor facilidad con que los niños y los adultos se mueven en el plano de la representación y de lo simbólico. La competencia representativa es importante porque es básica para comprender la mayor parte del mundo que rodea al niño y para moverse en el mundo de los símbolos.

Para Sigel (1992) y Duval (1999) existen 2 tipos de representaciones: externa e interna o mental. La representación externa o semiótica se refiere a objetos, aquellas producciones constituidas por el empleo de signos, enunciado en lenguaje natural, lenguajes gestuales, fórmula algebraica, gráfico, figura geométrica, formas artísticas, entre otras, son el medio del cual dispone un individuo para exteriorizar sus representaciones mentales; es decir para hacerlas visibles o accesibles a los otros.

La representación interna o mental se refiere a un proceso mental interior en el cual la experiencia se transforma en algo diferente, ya sea en una imagen, una red semiótica o alguna otra forma de referencia a la experiencia externa. Así, las representaciones semióticas estarían, subordinadas por entero a las representaciones mentales y no cumplirán más que funciones de comunicación, entendiéndose en este contexto que las representaciones mentales, son «todo aquel conjunto de imágenes y de concepciones que un individuo puede tener sobre un objeto, sobre una situación y sobre aquello que les está asociado». (Duval, 1999, p. 14).

La exigencia cognoscitiva de reconstruir una experiencia, en este caso la historia que narran las imágenes, es una estrategia de distanciamiento. Una estrategia de distanciamiento es una demanda cognoscitiva para que el individuo se separe a sí mismo mentalmente del aquí y ahora y se proyecte en el futuro, o en el pasado de la historia que narra.

Teniendo en cuenta lo planteado hasta ahora sobre el concepto de representación y de acuerdo al objetivo general del presente estudio se hace necesario vincular este concepto con los postulados de la psicología cognitiva alrededor

de la Teoría de la Mente en niños, para ello será Perner (1991), quien muestre cómo las investigaciones en Teoría de la Mente han identificado el período entre los dos y los cuatro años, como un período crucial en el desarrollo de las representaciones; plantea que el niño en ese momento del desarrollo pasa de un sistema pre-teórico a una teoría relacional. Hacia los 3 años, los niños pasan de una teoría de la conducta a una teoría de la mente, por lo tanto, tendrían teorías implícitas del mundo, sistemas de creencias sustantivas acerca de diferentes dominios, y un sistema de predicciones para interpretar los fenómenos. Esta teoría relacional permite al niño comprender y explotar predictivamente a fondo, propiedades representacionales como la dependencia de las percepciones con respecto a la perspectiva o de las creencias con respecto a las percepciones» (Riviere, 1998 citado por Puche, 2001, p. 27).

Numerosos autores han mostrado que, en torno a los cuatro años, los niños son capaces de explicar cómo ellos mismos pueden tener creencias verdaderas o faltas que pueden cambiar, y cómo los demás pueden tener creencias distintas de las suyas y actuar de acuerdo a ellas (Karmiloff, 1994). Los niños se interesan en cómo puede tener la mente pensamientos y teorías y la formas como las representaciones median entre la mente y el mundo. Reconocen la diferencia entre las apariencias y la realidad; saben que las intenciones pueden discrepar de la acción y las expresiones faciales, de los sentimientos; y comprenden la manera en que los puntos de vista y la percepción influyen en la formación de creencias (Karmiloff, 1994).

En este sentido, este estudio retomó los conceptos de Teoría de la Mente y los postulados sobre la representación propuestos por Sigel (1997).

La historieta y su relación con los procesos de lectura de imágenes.

Conocer los precursores del lenguaje escrito en los niños, para mostrar su relación con el

lenguaje oral, a través de qué puntos claves pasa este desarrollo y que relación mantiene con el aprendizaje escolar, ha sido una tarea que inició Vigotsky (1989) y que diversos autores se han encargado de seguir, (Rubin, 1978, Schallert, Kleiman y Rubin, 1977 citado por Simons y Murphy, 1988), Así mismo, Teberosky y Tolchinsky (1979), con «los sistemas de la escritura en el desarrollo del niño», el examen del conocimiento de lo impreso y el desarrollo de la alfabetización de niños pequeños que hace Godman (1992), con «las raíces de la alfabetización», entre otros, muestran como el tema no ha sido agotado.

Vigotsky (1989), señalaba como diferencia fundamental entre el «lenguaje hablado y el lenguaje escrito el que este último se basa en una instrucción artificial»(p.159), también argumentaba que la enseñanza del lenguaje escrito «en lugar de basarse en las necesidades de los niños a medida que se van desarrollando y en sus actividades, se les presenta desde fuera, de las manos del profesor» (p.160).

Hasta 1928 la Psicología consideraba el lenguaje como «una complicada habilidad motora», poco a poco se fue conociendo que el habla tiene múltiples canales, incluye modos de transmisión léxico-semántico-sintácticos, interaccionales, pragmáticos y no verbales, mientras que la escritura se desarrolla de un solo modo y depende en gran medida del canal léxico-semántico-sintáctico. El lenguaje oral implica generalmente, un alto grado de interacción e incluye a participantes que comparten el mismo contexto temporal y espacial, a menudo en encuentros cara a cara. El lenguaje escrito, por el contrario, carece casi de interacción y hay menos implicación, porque el lector y el escritor no comparten forzadamente el mismo contexto temporal y espacial; la producción del mensaje escrito está separada de la decodificación de ese mensaje. (Simons y Murphy, 1988).

Las consideraciones previamente desarrolladas sirven de base para la comprensión de las narrativas orales producidas a partir de la presentación de una historieta gráfica a los niños del estudio. La historieta es una narración tex-

tual realizada mediante una sucesión de imágenes dibujadas y/o pintadas sobre un soporte plano, el encadenamiento de las viñetas, imágenes que componen la historieta, produce un ritmo temporal caracterizado por su diacronía: una viñeta sigue en el tiempo a la inmediatamente anterior y precede a la siguiente, la secuencia es de izquierda a derecha.

Las características generales de la historieta son:

- ◆ Poseer un mensaje predominantemente narrativo
- ◆ Estar compuesta por la integración de elementos verbales –opcionales, en este caso no contiene elementos verbales, e icónicos
- ◆ Utiliza una serie bien definida, en su aspecto básico, de convenciones y códigos

Las viñetas comprenden un conjunto de formas y figuras dotado de unidad y significación, esto conduce a concebir el mundo como un territorio de signos que esperan ser leídos (Baquero y Pulido, 2001).

Realizando un paralelo entre el texto escrito y la historieta, se toma a esta última como un texto y a la situación en la cual los niños debieron realizar la narración, como una situación de lectura, la cual está determinada fundamentalmente por los factores que modifican las interacciones posibles entre un lector y un texto.

Duval, (1999) plantea que en toda situación de lectura se encuentra la necesaria realización de dos operaciones fundamentales: la segmentación y la recontextualización de las unidades segmentadas.

La segmentación

Todo texto presenta e impone una segmentación visual del discurso, tanto por los espacios en blanco como por la puntuación. El texto aparece como un conjunto segmentado en unidades que provienen de dos niveles diferentes y jerarquizados: las palabras y las frases. La operación de segmentación aparece con la constitución de

los primeros modelos de comprensión. Estos ponen en evidencia la necesidad de descomponer los textos en unidades que no sean ni las palabras ni las frases, pero sí unidades de información. Existen 3 tipos de procedimientos que permiten distinguir estas unidades en el texto: la segmentación cognitiva, la segmentación proposicional y la segmentación funcional. En este estudio se utilizó la segmentación funcional, la cual implica una discriminación de unidades en relación con las funciones que cumplen en la organización del texto o en la elaboración del discurso.

La Recontextualización de las unidades

La operación de recontextualización inherente al proceso de comprensión, reubica las unidades segmentadas en un conjunto de conocimiento relativos al tema tratado o en una red de relaciones propias a la organización redaccional del texto, es la operación de recontextualización la que determina las múltiples inferencias que requiere la comprensión de un texto para suplir las omisiones o para hacer desaparecer las ambigüedades encontradas durante la lectura. Existen diferentes formas de recontextualizar, algunas de ellas son la forma cognitiva y la forma redaccional. Para este estudio solamente se tuvo en cuenta la forma redaccional.

La recontextualización redaccional es la operación que explicita todas las relaciones que tienen entre sí las unidades discriminadas por segmentación funcional. Las diferentes relaciones que cada unidad discriminada puede tener con otras también discriminadas, son explicitadas con base en relaciones semánticas entre las expresiones y en vínculos discursivos marcados por conectores argumentativos o temporales. En esta investigación se tuvo en cuenta los temporales, los cuales son clase de adverbios que sitúan temporalmente la acción principal en relación con la subordinada y además de esta relación, indican si las acciones expresadas en el mismo tiempo se conciben como simultáneas (cuando, mientras, mientras que, mientras tanto, en tanto que, cuando, etc) o como sucesivas,

y si la sucesión es inmediata, mediata o reiterada. Las sucesiones pueden ser expresadas en diversas formas: en cuanto, apenas, cuando, aún, aún no, no bien, ya que, luego que, así que, tan pronto como, etc.

La comprensión de un texto depende de uno de estos procesos o de su interacción. Un texto incomprensible, según Duval (1999), es un texto en el cual ninguno de estos dos procesos puede desarrollarse por completo o su interacción conduce a conflictos o a incompatibilidades. Debido a lo anterior es que se piensa la relación de la historieta como un texto que se puede utilizar para rastrear los procesos de lectura de imágenes en niños pre-escolares.

Método

Muestra

La población estuvo conformada por niños en etapa pre-escolar. En el estudio participaron 9 niños pre-escolares, 6 niñas y 3 niños que pertenecían a instituciones de educación formal.

Instrumento

Se buscó generar narrativas a partir de una representación semiótica, que en este caso fueron las viñetas de una historieta. El análisis semiológico del objeto visual permite identificar categorías, así como las condiciones requeridas por parte del sujeto, para que resuelva la tarea propuesta. En otras palabras permite prever, las respuestas explícitas del sujeto interrogado. En segundo lugar, la lectura de imágenes forma parte del hábitat cultural del niño, fácilmente accesible para él, así como referenciable para el investigador.

Las imágenes que involucran rasgos humanos, permiten establecer una identificación con los personajes que ahí se plantean, por tanto se muestran como promisorias para la indagación sobre teoría de la mente. Estas imágenes se afincan en los estados mentales de los protagonistas y en la empatía como vehículo para entenderlos. Lo que sucede cuando el niño «interpreta» es lo mismo que ocurre en la imagen y que alude a un «estado mental» del protagonista y frente al cual

el niño puede situarse. La historieta con rasgos humanos, propicia en los niños la interpretación y reproducción de su propio mundo emocional, los estados, las intenciones, creencias o suposiciones identificadas en las imágenes (Puche, 2001).

Para definir la manera en que la tarea exige un funcionamiento mental a los niños para ser resuelta con éxito, es importante considerar que la historieta brinda la posibilidad de derivar de un observable o elemento presente un conocimiento acerca de un hecho u objeto no observable o ausente. Según esto, para comprender las imágenes presentadas, los niños requieren, primero, suponer-inferir la relación (elemento ausente) entre un sistema actual y directamente perceptible, que son las imágenes presentadas y el sistema de referencia del niño con respecto a las relaciones implicadas en la historieta (sistema también presente aunque en términos representacionales y no empíricos). Las relaciones que no aparecen explícitas en las imágenes también deben ser inferidas a partir del elemento presente y de su relación con el elemento ausente o categoría no explícita en las imágenes.

También es necesario explicitar, que para hacer las construcciones narrativas necesarias y resolver correctamente la tarea, el sujeto tiene que diferenciar dos sistemas correspondientes a dos categorías distintas y requiere posteriormente explicitarlo a través del lenguaje, estas categorías se refieren a los rasgos preceptuales que las imágenes le ofrecen y las interpretaciones que en función de la teoría de la mente el niño elabora.

Análisis Objetivo

- ◆ Descripción de la tarea
La tarea consistió en un libro de imágenes de figuras humanas que tenían una secuencia e ilustraba una narración, en definitiva era una historieta.
El material que se utilizó consistió en láminas secuenciales organizado en formato de libro, propiciador de la construcción de una narración.

La participación en la tarea es individual.

La Consigna: «*cuéntame la historia que ves en estos dibujos*».

- ◆ Definición de la organización y estructura de la tarea
Según Adams, si en un texto domina la secuencia narrativa, se trata de un texto narrativo. La secuencia narrativa se articula en función de sus aspectos constitutivos en tanto relato y se puede esquematizar del siguiente modo: situación inicial, complicación, reacción, resolución, situación final

Análisis Subjetivo

Definición de la solución ideal, pasos para alcanzarla y habilidades que demanda.

- ◆ Análisis del desempeño de un aprendiz al ejecutar la tarea

El niño debe identificar 4 personajes: madre, padre, hermano mayor y hermanita menor. Las diferentes acciones que implican las imágenes: la preparación de un cuarto, la visita a la clínica, el nacimiento de la hermanita, el enojo del niño por las atenciones de la madre a la niña, la acción del niño de esconderse debajo de una cobija en una cuna, la búsqueda que el padre hace de él, el encontrarlo el padre al niño en la cuna, la actitud de juego y aceptación del niño hacia su hermana y el salir a pasear con ella al parque y jugar con ella. (Véase anexo).

Procedimiento

La situación se presentó a cada niño de manera individual y se llevó a cabo en su hogar. En ese lugar se acondicionó un espacio que contaba con condiciones de luz, ventilación y control de ruido favorables. Debido a que se grabó la totalidad de la actividad del niño frente a la tarea. El niño se ubica sentado frente al material y a la grabadora, el investigador lo acompaña a un lado para propiciar el conversatorio piagetiano¹

La situación experimental propiamente dicha consiste en los siguientes momentos:

- ◆ Momento de familiarización: al inicio de la presentación se plantea una conversación a partir del tema de qué cuento le gustan, qué personajes de cuentos conoce el niño, cómo son esos personajes. La importancia de este momento radicó en buscar asegurar la comprensión por parte del niño de la actividad que se le planteó, además de aclararle que dicha actividad tiene un carácter espontáneo, no evaluativo y de diversión y que por lo tanto todo lo que el niño hiciera o dijera estaba bien, evitando posibles dificultades de expresión por inhibición.
- ◆ Primer momento de presentación de la tarea: toda la situación es abordada en un formato de «conversatorio piagetiano» con el niño, que no supone respuestas ni rutinas aprendidas de antemano.
- ◆ Se presenta primero un libro con una historieta diferente y se le dice al niño. «cuéntame la historia que ves en estos dibujos».
- ◆ Se presenta la tarea definitiva y de nuevo se le dice la consigna.

Resultados

Los resultados de la categoría, *situación inicial de la narrativa*, evidencian que en general todos los sujetos identifican los indicativos de la situación inicial de la historieta. Sin embargo llama la atención que solo un sujeto, el sujeto 4, alcanza una identificación de aspectos vinculados entre los personajes de la historieta, este sujeto describe las viñetas 1 y 2 las cuales corresponden a la situación inicial así: «*Mamá, papá y la cama de Cristina. Papá está pintando, el hijo chorreando chocolate con una taza, la mamá*

colocando las cosas para colocar la cortina, una cortina acá. Y operaron a la mamá y salió la bebé. Y entonces el papá y el niño la vienen a acompañar, el papá le trae un ramo de flores...», en este fragmento se demuestra como el sujeto 4, construye un tipo de vínculo o filiación entre los personajes, describe la escena e identifica los estados emocionales de los personajes. Como una forma de contrastar, se presentan las narrativas del sujeto 3, cuyo ponderación fue una de las bajas: «*...La mamá está corriendo las cortinas y llegaron unos niños, no tenían donde acostarse, todos fueron allá y la mamá le dio tete-ro...»*

De los nueve sujetos, tres identificaron, de una manera parcial, la situación inicial, -sujetos uno, cuatro, nueve-, tres sujetos identificaron la situación inicial de una manera baja –sujetos cinco, seis, siete-, el caso más crítico en esta categoría la presentó el sujeto ocho, ya que no identifica ninguna de las 3 características de la categoría. La característica de mayor importancia narrada por los sujetos en esta categoría es la identificación o atribución de un vínculo afectivo entre los tres personajes iniciales de la historieta. La característica que no se tuvo en cuenta al narrar la situación inicial, fue la identificación de estados emocionales de los personajes.

Para la categoría de la narrativa llamada *complicación*, se encontró que sólo un sujeto, de nuevo el sujeto cuatro, obtuvo un puntaje de 8/10, el sujeto relata la complicación de la siguiente manera: *todos la ven, menos el niño dice –ya no me quieren y yo me acuesto en la cama de Cristina, entonces acá está aburrido junto a la mamá y la mamá con Cristina están riendo y el niño triste»*. Se observa como el sujeto cuatro atribuye estado emocionales a cada personaje, infiere la tristeza del niño y le atribuye una causa. «*ya no me quieren»*,

Hay dos sujetos que puntúan 6/10 en esta categoría, ellos atribuyen estados emocionales a los personajes de la viñeta, de una manera parcial: el sujeto 7: «*lo estaban alimentando y al hijo le dio rabia, mamá estaba abrazando las piernas y estaba cargando a su bebé y al hijo le dio rabia»*, aunque identifica la rabia del niño,

¹ El conversatorio piagetiano se plantea como un método clínico crítico desarrollado por Piaget, consiste en saber observar, saber escuchar, dejar hablar al niño, evitar sugerir las respuestas al niño, darle importancia a todas las acciones y palabras del niño pero buscando algo preciso, hacer claridad a los padres y al propio niño que la situación que se presenta no es un examen y por tanto, no hay respuestas incorrectas, proponer actividades que le permitan al niño entrar en un clima de confianza antes de iniciar la prueba.

no infiere estados emocionales de los otros personajes de las viñetas.

Cuatro sujetos, no identificaron los indicadores de complicación de la viñera, el sujeto 3, por ejemplo narra frente a las mismas viñetas 3 y 4: «*todos fueron allá y la mamá le dio tetero, se tomaron una foto, estaba cerrando, estaba cerrando la puerta y se habían montado a la cuna*»

En las características de la categoría *reacción*, se identificó un sujeto- el sujeto 4 como el de más alto puntaje 6/6 obtuvo, este sujeto narra la reacción del personaje principal de la historia así: «*...el niño dice -ya no me quieren y yo me acuesto en la cama de Cristina, entonces acá esta aburrido junto a la mamá y la mamá con Cristina están riendo y el niño triste. Entonces dice el papá, -oh nuestro niño se ha perdido y entonces la mamá se asusta con Cristina dándole teterito entonces fue al cuarto y encontró allí un bulto...*».

En cuanto a la *resolución del conflicto* que plantea la narrativa, solo un sujeto, el sujeto 4,

logra identificar la resolución del conflicto, la narración de esta resolución en este sujeto es: «*...entonces entra y ve que es el niño y le dice ¿por qué estás llorando?, porque nadie me quiere, claro que si te queremos y está acostado en la cama de Cristina, el papá cree que él es Cristina,...*»

Para referirse a la situación final, se encontró que seis sujetos no identifican la situación final de la narración, existe dos sujetos, el sujeto 4 y el 7 quienes logran puntajes de 4/6 y 5/6 respectivamente, algunas formas de estos sujetos de narrar la situación final son: sujeto 4: «*...entonces papá y mamá ven cómo el niño juega con Cristina y todo ... y acá el niño y la mamá están sacando a dar un paseito, Cristina se duerme en el coche y ..colorín*»

Y sujeto 7: «*...después el hermanito supo que tener un hermano no es, no es feo, después lo saco a pasear y colorín, colorado este cuento se ha acabado*».

Tabla 1. Características de las narrativas/Sujetos

Categoría de la Narrativa							
Sujetos	Edad	Situación Inicial	Complicación	Reacción	Resolución	Situación Final	Puntaje
Puntaje máximo posible		6	10	6	4	6	34
1	3 años, 9meses	4	1	1	0	0	6
2	5 años, 2meses	2	1	2	0	0	5
3	5 años, 10meses	2	0	0	0	0	2
4	4 años, 9meses	5	8	6	4	4	29
5	3 años, 9meses	3	0	0	0	0	3
6	5 años, 2meses	3	0	3	0	0	6
7	5 años, 10meses	3	6	3	0	5	17
8	4 años, 9meses	0	0	0	0	0	0
9	5 años, 10meses	4	6	3	0	1	14

En cuanto a la estructura de la narración, los resultados de la tabla 1 indican al sujeto 4 con un alto porcentaje (85.29%). en el logro de una narración estructurada, seguido del sujeto 7(50%), ambos por encima de la media, sigue el sujeto 9 (41.17%), quien ya se encuentra por debajo de la media, el porcentaje siguiente(17.64), perteneciente a los sujetos 1 y 6, indica una estructura de narración muy alejada de la media, y en general para los sujetos 2,3,5,8 que siguen con los porcentajes (14.70%, 5.88%, 8.82% y 0%) respectivamente.

En términos cualitativos, las rejillas permitieron categorizar la narrativa del sujeto 4 como una narrativa que, con relación a la situación inicial, construye un tipo de vínculo afectivo entre los personajes, describe detalladamente la escena inicial e identifica estados emocionales.

Con relación a la categoría dos de la narrativa, el sujeto 4, atribuye de manera parcial estados emocionales a los personajes que aparecen en las viñetas que sirvieron para analizar esta categoría, además el sujeto 4, describe la acción de la mamá cargando al bebé y atribuye una intención a dicha acción.

En cuanto a la reacción, el sujeto 4 otorga un sentido a la tristeza del niño y reconoce el estado de preocupación en los rostros de los adul-

tos, además del motivo, finalmente infiere la búsqueda que el papá hace del niño.

En la puntuación de la categoría de resolución, para el sujeto 4 se evidencia la elaboración de inferencias en cuanto al lugar donde el niño se va a esconder e infiere el diálogo entre el niño y el papá cuando éste último lo encuentra llorando debajo de las sábanas. Finalmente, el sujeto 4 interpreta la resolución del conflicto y la situación final de la narración.

Identificación de estrategias cognitivas

En cuanto a las estrategias cognitivas de este grupo, se puede afirmar que cuatro sujetos, se encuentran en un nivel cognitivo bajo. Esto significa que se encuentran en un nivel descriptivo de elaboración de la narración que la historieta les propone, en este sentido, por ejemplo los sujetos 2,3,5 y 6, sólo logran puntuar en un indicador de este nivel, teniendo 6 posibles puntos, esto referido a la narración implica que estos sujetos describen escenas, sin pasar a los otros niveles de desempeño cognitivo, los cuales implican elaborar relaciones entre los elementos que se observan y construir hipótesis sobre las acciones de los personajes de la historieta.

Tabla 2. Distribución de los Niveles cognitivos

	Sujetos/ frecuencia	Puntaje	Porcentaje
Nivel Cognitivo Bajo	1	0	11.11%
	4	1	44.44%
	2	2	22.22%
	1	3	11.11%
	1	4	11.11%
Nivel Cognitivo Medio	1	0	11.11%
	2	1	22.22%
	2	2	22.22%
	1	4	11.11%
	1	5	11.11%
	1	6	11.11%
	1	8	11.11%
Nivel Cognitivo Alto	4	0	44.44%
	2	1	22.22%
	2	2	22.22%
	1	5	11.11%

En nivel cognitivo medio, presenta una distribución de los porcentajes más equitativa, mostrando una distribución más uniforme de las características de este nivel cognitivo entre los sujetos, lo cual implica que en general, los sujetos tienden a ser más relacionales en sus construcciones de narrativas, aunque con un fuerte componente descriptivo de la misma.

En el nivel cognitivo alto, solo un sujeto logra un puntaje por encima de la media de las mismas, lo cual implica que realizó algunas inferencias y estableció ciertas hipótesis, la narrativa corresponde a la del sujeto 4, en cual durante el desarrollo de la misma va elaborando una serie de inferencias cómo: «...entonces el papá y el niño la vienen a acompañar», «...todos la ven, menos el niño dice -ya no me quieren y yo me acuesto en la cama de Cristina», «...acá esta aburrido junto a la mamá..», «... la mamá con Cristina están riendo y el niño triste, dice el papá, -oh nuestro niño se ha perdido y entonces la mamá se asusta...», «...y le dice ¿por qué estás llorando?, porque nadie me quiere, claro que si te queremos...», «... el papá cree que él es Cristina.»

Se observa que las estrategias del nivel cognitivo alto son usadas en la estrategia de inferir que el papá está buscando al niño por 4 niños, sólo el niño 7 interpreta que la actitud del niño ha cambiado a partir de la cercanía física y su actitud de juego con la bebé, también el mismo niño es el único que evidencia la resolución del conflicto principal e infiere junto con el niño 9, el cambio en el estado emocional del personaje principal.

Operaciones de la situación de lectura

Con relación a las operaciones de lectura y escritura propuestas por Duval (1999), se encontró que en la situación de lectura propuesta por la historieta, en la cual se hace necesario para el procesos de segmentación, realizar la segmentación visual del «texto», a través del uso de la referencia personal, es utilizada sólo por dos de los nueve sujetos, la presencia de un protagonista, de un personaje principal casi que obliga a

usar la referencia personal, por tanto esta ausencia en las narraciones de los sujetos permite sugerir este punto como un factor clave para el proceso de composición escrita de los niños pre-escolares.

Con relación a la operación de recontextualización, se observó que solo los sujetos 7 y 9 utilizaron algún tipo de conector temporal, este tipo de conectores son fundamentales en la construcción de un texto narrativo para expresar a través de ellos la sucesión temporal de los hechos, pues la sucesión cronológica de acontecimientos se puede inferir de las imágenes, pero es necesario conocer a través de las representaciones semióticas cuál es la disposición de estos conectores en el texto que el niño construya.

Se observa que sólo tres niños, niños 1,7,9 utilizan algún tipo de referencia personal en su narración, los niños 2 y 6 utilizan referencia demostrativa y ningún niño utilizó la referencia relativa. Con relación a la operación de recontextualización, se observó que solo los niños 7 y 9 utilizaron algún tipo de conector temporal.

Situaciones de Enunciación

Con relación a las situaciones de enunciación de las diferentes narraciones o relatos, se evidencian claras diferencias entre los relatos de tres sujetos con relación al uso de los deícticos personales. En el relato del sujeto 6 se enuncian personajes que tienen un parentesco pero que no desarrollan acciones orientada a un fin o meta, y el sujeto enuncia con su enunciación que no ha establecido las conexiones de acción entre los personajes. En el relato 2, se evidencia una construcción de diálogo interno entre los personajes en la narración, hay una interacción entre los personajes y se evidencia el uso de la recursividad, el narrador entra a contar la historia que cobra vida y sale de las tramas que ha urdido para volver a su plano real y darle fin al relato. Los sujetos 6 y 7 hacen uso del deíctico personal él en su narración, sin embargo la historia que enuncia no establece todas las relaciones que las imágenes posibilitan aunque establece la situación final de la narración.

Con relación al uso de los deícticos espaciales, los sujetos 6 y 4 utilizan el deíctico allí, en referencia a lugares. El sujeto 7 no utiliza deícticos espaciales.

Organización Temporal

Una de las más importantes tareas en el análisis de la narración tiene que ver con el establecimiento de las relaciones temporales que se encuentran en los eventos descritos en la narración. Estos eventos y sus relaciones temporales constituyen lo que es llamado la historia de la narración.

Para realizar este análisis, se toman en cuenta el uso de los conectores temporales y los conectores lógicos. Así, en la narración del sujeto 6, se evidencia un mecanismo descriptivo de las viñetas de la historieta, realizando un énfasis en los personajes que están en la historia, estableciendo relaciones de parentesco, «La mamá va a tener un bebé, este es el hermanito, este es el papá», sin embargo el niño no establece conexiones entre los enunciados y cada lámina, ni establece conexiones causales, solamente describe acciones de los personajes. «Fueron a saludar a la mamá donde el médico. Llevaron regalos, el niño estaba bravo y la mamá estaba con el niño. El niño se sentó por allá se sentó en la cuna. Y se subió en la cuna. El papá estaba buscando al niño, y lo buscó y lo encontró, después ... el hermanito le estaba dando un juguete al hermanito más pequeñito y estaba llevándolo en un coche. Y colorín colorado, este cuento se ha acabado». El sujeto no atribuye intenciones a los personajes de la historia y en ese sentido su narración no evidencia la secuencia de eventos.

En el sujeto 4, se encuentra que además de otorgarles roles a los personajes, describe las acciones que los personajes están realizando en ese momento: «Mamá, papá y la cama de Cristina. Papá esta pintando, el hijo chorreando chocolate con una taza La mamá colocando las cosas para colocar la cortina, una cortina acá». Adicionalmente el sujeto atribuye intención a las acciones de los personajes, esto se evidencia en el uso de verbos mentales: «... el niño dice ya

no me quieren ...», «acá esta aburrido»; «el niño está triste»; «...la mamá se asusta»; «claro que si te queremos»; «el papá cree que ...».

El sujeto 4 contrario al sujeto 6 utiliza conectores temporales que entrelazan las acciones de las diferentes láminas: Y operaron a la mamá y salió la bebé. Y entonces el papá y el niño la vienen a acompañar, el papá le trae un ramo de flores, todos la ven, menos el niño dice –ya no me quieren y yo me acuesto en la cama de Cristina, entonces acá esta aburrido junto a la mamá y la mamá con Cristina están riendo y el niño triste. Entonces dice el papá, -oh nuestro niño se ha perdido y entonces la mamá se asusta con Cristina dándole teterito entonces fue al cuarto y encontró allí un bulto, entonces entra y ve que es el niño y le dice ¿por qué estás llorando?, porque nadie me quiere, claro que si te queremos y está acostado en la cama de Cristina, el papá cree que él es Cristina, entonces papá y mamá ven cómo el niño juega con Cristina y todo ... y acá el niño y la mamá están sacando a dar un paseito, Cristina se duerme en el coche y ...colorín».

El sujeto 7 por su parte, también utiliza conectores temporales entre las acciones de las distintas láminas estableciendo conexiones entre los enunciados que las láminas sugieren: «Mamá está organizando las cortinas para el bebé que va a nacer, después el hijo fue a visitar a la mamá y la mamá abrió los brazos para abrazarlo, lo estaban alimentando y al hijo le dio rabia, mamá estaba abrazando las piernas y estaba cargando a su bebé y al hijo le dio rabia, después estaba sentado en la gradas, estaba abriendo la puerta, estaba cobijando... tapando el bebé para que no lo vieran, después el hermano mayor fue a buscar al bebé, estaba, él preguntó ¿en dónde está el bebé?, después lo encontró debajo de la sábana, después el hermanito supo que tener un hermano no es, no es feo, después lo saco a pasear y colorín, colorado este cuento se ha acabado». Este sujeto aunque establece relaciones entre las acciones, su descripción de la historia no establece las diferentes situaciones que en ella se evidencia, por tanto su narración aunque plantea el estado final, no determina de manera clara el

estado inicial y todas las situaciones de compliación que se dan en el mismo.

Discusión y Conclusiones

Para Bruner (1997), las narrativas «necesitan una idea sobre las situaciones humanas de interacción, presupuestos sobre si los protagonistas se entienden entre si, preconcepciones sobre criterios normativos», es decir se plantea que aunque el «método científico no es nada irrelevante a todo esto, sin duda tampoco es la única vía para entender el mundo» (p. 149). La construcción narrativa de la realidad planteada por este autor, implica el desarrollo de algunos universales para la realidad que se construye y que son esenciales para vivir en una cultura.

En este estudio se encontró, con relación a uno de los universales planteados por Bruner, *la estructura de tiempo cometido*, que algunos niños tienden a segmentar el tiempo a partir del desarrollo de acontecimientos relevantes, sin embargo no todos lo logran, las hipótesis que surgen sobre esta situación se plantea desde la necesidad de mayor tiempo de familiarización con la situación del estudio, hasta la dificultad con relación al formato en el cual se presentó la tarea. Esta segmentación del tiempo en el cual suceden las acciones plantea la construcción en el niño de un «modelo mental» a través del cual las acciones de las diferentes viñetas se enlazan y permite para el niño construir un sentido de lo que las imágenes enuncian.

Otro aspecto importante de los resultados brindados por los niños en sus producciones orales tiene que ver con que *las acciones tienen razones*, otro universal planteado por Bruner; aunque se registraron diferentes razones a las acciones de los personajes, en este sentido hay ciertos grados de libertad, que la tarea permite, los niños en general dan razones de las acciones que «leen» en las imágenes, este punto es fundamental para plantear, en términos de Perner, el reconocimiento en los niños de estados intencionales, y diferenciar causas de razones, esta última referido al mundo relacional de los seres huma-

nos, y no a causas referidas a producir cosas como se podría pensar en el mundo físico.

Sobre la *composición hermenéutica* de la narrativa, se señala que no obstante plantear que «ninguna historia tiene una interpretación única» (Bruner, 1997, p. 156), el objetivo de analizar este aspecto de la narrativa en los niños implica que aporten una explicación convincente y no contradictoria de los detalles particulares que la constituyen; no todos los niños narraron esta explicación, lo cual lleva a plantearse preguntas con relación a la interpretación que los niños están elaborando de las imágenes, a la construcción de sentido referido además a las implicaciones que tiene este formato en la enseñanza y aprendizaje al cual esta enfrentado el niño (Ariape y Syles, 2004).

Sobre este punto se plantea la necesidad de estudiar los modelos explicativos de los procesos de composición escrita referidos a pre-escolares, ya que los procesos que subyacen a este desarrollo son diferentes a lo que Bereiter y Scardamalia (1992) han denominado modelo de «decir el conocimiento» y modelo de «transformar el conocimiento», pues en la etapa pre-escolar se esta en el límite de estos dos procesos, y las diferencias en las composiciones orales de los niños con respecto a lo que les sugiere las viñetas de la historieta, van más allá del limitado lenguaje de los niños para expresar sus representaciones mentales, ya que se ha visto con base en la estructura de la narración, que las composiciones que estos niños realizan se encuentran, en la mayoría de los casos, con múltiples interpretaciones construidas con suficiente riqueza lexical y que al narrar informan sobre el proceso de composición que han realizado y en el niño pre-escolar, tal vez como en cualquier escritor novato o experto, la representación mental de las ideas, que en este caso se las daban las viñetas, juega un papel significativo en la generación de un «texto» que se pueda compartir con otro.

Con relación a las categorías que estructuran una narración se encontró que la mayoría de los sujetos elaboran la situación inicial de la narración, en la cual se identifica y relacionan per-

sonajes principales, actividades de ellos y espacio donde sucede, sin embargo a medida que se avanza en el relato, se observa cómo se dificulta para los niños la elaboración de las otras categorías que estructuran la narración, complicación, reacción, resolución, situación final. Estos resultados de los niños ratifican los planteamientos de diferentes autores que estudian la relación imagen-palabra, con respecto a que los dos cuerpos de significados, el visual y el verbal, no están «unidos por completo ni son opuestos por completo» (Kress y VanLeeuwen, 1996, p.16). Igualmente plantea desafíos para los estudios en literatura infantil, ya que existe en esta relación contextualizada en el plano de la literatura infantil, «una tensión entre el impulso de observar las imágenes {...} y de no interrumpir el flujo narrativo temporal. El texto verbal lleva a leer en forma lineal, mientras que las imágenes seducen para detenerse a observar» (Sipe, 1998).

Se encontró que las tres últimas fases de la estructura narrativa, implican el mayor uso de las inferencias y de hipótesis, por lo cual estos aspectos se relacionan con los niveles de desempeño cognitivo, es así como en el discurso que el niño enuncia, se puede inferir el funcionamiento cognitivo del mismo, dependiendo de la riqueza de detalles que refiera en su relato y de las relaciones que establezca con los elementos que la historieta o en particular la viñeta le ofrece.

Con relación a la edad, dada la poca diferenciabilidad entre ellas, se observó que esta no es una categoría a considerar en el rango de 4-6 años y que parecería que priman otros factores, tal vez de naturaleza educacional o de pautas de crianza, en las construcciones elaboradas de narrativas de sujetos que pertenezcan a este rango de edad.

Con respecto a las estrategias cognitivas analizadas, se encontró que en general frente a la historieta las producciones de los niños utilizan las estrategias cognitivas referidas al nivel cognitivo medio, es decir sus desempeños están en un nivel de funcionamiento relacional de las imágenes que la historieta les planteaba, esto

seguramente se debe a la naturaleza de identificación del material que se utilizó en la tarea, la cual permite establecer vínculos relacionales con los personajes de la historieta.

Para posteriores estudios sería interesante diseñar dos tareas, una que permita la identificación con los personajes y otra que no, por ejemplo un animal-animado, para así poder identificar si el funcionamiento cognitivo en el nivel medio, relacional, obedece al desarrollo de competencias de dominio general o están en un dominio particular del conocimiento y si las atribuciones que se establecen son similares. Otro punto a rastrear en este sentido, se debe a la naturaleza lingüística de las tareas, con relación a esto, sería interesante plantear a niños situaciones de resolución de problemas tanto lingüísticos como no, que permitan rastrear los mismos indicadores de estrategias cognitivas.

Las narrativas orales producidas por los niños a partir de una historieta permiten utilizar la representación semiótica que se construye, con relación a la representación mental que el niño tiene del relato y a su sistema de atribución de emoción en otros. Por tanto parece una herramienta útil, con múltiples posibilidades que aquí por supuesto no se agotan, en el acercamiento al mundo mental-emocional del niño pre-escolar.

Sin embargo, es importante que se conjugue, dado los resultados de las operaciones de lectura de imagen, específicamente el uso de la referencia y de los conectores temporales, el efecto alfabetizador del medio, en palabras de Goodman (1992), con las herramientas del niño pre-escolar, es importante generar un medio donde se destaquen tanto los aspectos gráficos de los textos como los aspectos discursivos implicados en los actos de lectura, por ejemplo el uso de la referencia y de los conectores temporales. Ya que no obstante los niños de este estudio pertenecían a estratos con condiciones sociales favorables, estratos 5-6, los resultados permiten inferir que no cuentan con ambientes alfabetizadores que promuevan en ellos los procesos de composición escrita a los que se verán abocados al inicio de la primaria.

A nivel metodológico, se considera que otros estudios que se interesen por el análisis de las producciones narrativas orales en niños pre-escolares a partir de una historieta, deben tener en consideración las respuestas de los niños frente a una historieta organizada en formato de libro y otra en formato plano, ya que se considera que la conformación espacial de las viñetas es de una influencia decisiva para la producción de la narrativa.

Finalmente, es importante señalar que el reducido número de sujetos que conformaron la muestra, imposibilita la realización de generalizaciones sobre estos resultados y que estudios posteriores deben considerar la diversidad del formato visual en el cual se le está presentando el mundo al niño y que logra atrapar su interés, el cual más allá de generar repulsión o represión en su uso –la televisión–, plantea serios desafíos para quienes se interesen en el complejo mundo del desarrollo del niño pre-escolar.

Referencias

- Arispe, E. y Styles, M. (2004). *Lectura de imágenes, los niños interpretan textos visuales*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Baquero, N. y Pulido, M. (2001). *¿Cómo desarrollar competencias en lectura de imágenes?*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Benveniste, E. (1999). De la subjetividad en el lenguaje. En E. Benveniste (Ed.), *Problemas de lingüística general* (pp. 179-187). México, D.F.: Siglo XXI.
- Berlinchón, M. (1992). *Psicología del lenguaje, investigación y teoría*. Madrid: Trotta S.A.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (1990). La entrada en el significado. En J. Bruner (Ed.), *Actos de Significado, más allá de la revolución cognitiva* (pp.75-99). Madrid: Alianza Editorial..
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Contursi, M.E. y Ferro, F. (2000). *La narración, usos y teorías*. Bogotá: Norma.
- Duval, R. (1999). *Semiosis y Pensamiento Humano*. Cali: Universidad del Valle.
- Egan, K. (1991). La forma narrativa y la organización del significado. En K. Egan (Ed.), *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria* (pp.93-120). Madrid: Morata.
- Flavell, J. H. y Miller, H. P. (1998). Social Cognition. En D. Kuhn y R.S. Siegler (Eds.), *Handbook of Child Psychology, cognition, perception and language* (pp. 851-898). Fifth edition. New York: John Wiley & Sons Inc.
- Goodman, Y. M. (1992). Las raíces de la alfabetización. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 29-42.
- Gumperz, J. J. (1988). La sociolingüística interaccional en el estudio de la escolarización. En J. Cook-Gumperz (Ed.), *La construcción social de la alfabetización* (pp. 61-44). Madrid: Paidós.
- Hayes, D. y Casey, D. (2002). Dyadic versus individual storytelling by preschool children. *Journal of Genetic Psychology*, 163 (4), 445-458.
- Karmiloff-Smith, A. (1994). El niño como psicólogo. En A. Karmiloff-Smith (Ed.), *Más allá de la modularidad, la ciencia cognitiva desde la perspectiva del desarrollo* (pp. 147-171). Madrid: Alianza.
- Kress, G. y Van Leeuwen, T. (1996). *Reading Image, the grammar of visual design*. Londres: Routledge.
- Klenk, L. (2001). Playing with literacy in preschool classrooms. *Childhood Education*, 77(3), 150-157.
- Lecannelier, F. (1998). *Juego de ficción, narrativa y desarrollo de la experiencia Humana*. Recuperado el 10 Mayo, 2003, de <http://www.inteco.cl>.
- Lillard, A. y Flavell, H.J. (1992). Young Children's Understanding of Different Mental States. *Developmental Psychology*, 28, 626-634.

- Martinez, M.C. (1997). *Análisis del Discurso*. Cali: Universidad del Valle.
- Michaels, S. (1988). Presentaciones narrativas, una preparación oral para la alfabetización con alumnos de primer curso. En J. Cook-Gumperz (Ed.), *La construcción social de la alfabetización* (pp.109-136).Barcelona: Paidós.
- Paris, H. y Paris, S. (2003). Assessing narrative comprehension in young children. *Reading Research Quarterly*, 38, 36-77.
- Puche, R. (2001). Mutaciones, Metáforas y Humor Visual en el niño. En R. Rosas (Ed.), *La mente reconsiderada, en homenaje a A. Rivière*. (pp. 181-202). Santiago de Chile: Psykhe.
- Sigel, E. (1997). Modelos de distanciamiento y desarrollo de la competencia representativa. *Infancia y Aprendizaje*, 78, 13-29.
- Simons, H. y Murphy, S. (1988). Estrategias en el lenguaje hablado y adquisición de la aptitud de leer. En J. Cook-Gumperz (Ed.), *La construcción social de la alfabetización* (pp. 213-234). Barcelona: Paidós.
- Sipe, L.R. (1998). How picture books work, a semiotically framed theory of text-picture relationships. *Children's Literature in Education*, 31, 73-88.
- Teberosky, A. y Tolchinsky, L. (1992). Más allá de la alfabetización. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 5-14.
- Tracey, D. y Young, J. (2002). Mothers' helping behaviours during children's at-home oral reading practice: effect of children's reading ability, children's gender and mothers' educational level. *Journal of Educational Psychology*, 94, 729-737.
- Vigotsky, L.S. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wells, G. (1988). La experiencia del lenguaje de los niños de cinco años en casa y en la escuela. En J. Cook-Gumperz (Ed.), *La construcción social de la alfabetización* (pp. 85-108). Madrid: Paidós.
- Zwaan, Rolf A.; Magliano, Joseph P. y Graesser, Arthur C. (1995). Dimensions of situation model construction in narrative comprehension. *Journal of Experimental Psychology, Learning, Memory and Cognition*, 21, 386-397.

Anexo. Análisis de la Tarea propuesta

Viñeta	Contenido	Posibles relaciones establecidas por el sujeto
1	Hay 3 personas realizando diferentes actividades en una habitación: una mujer, un hombre y un niño. La mujer organiza un cortinero, el hombre pinta una puerta y el niño limpia con un trapo y agua unos juguetes. En la habitación hay una cuna, una consola y un armario.	Mamá, papá y el hijo en un cuarto, realizando/arreglando cada uno diferentes cosas: la cortina, el armario, los juguetes. El narrador debe describir las diferentes acciones que ocurren en la viñeta y construir relaciones entre los personajes.
2	Una mujer acostada en una cama, con los brazos abiertos, un bebé acostado a su lado en una cuna. Un hombre y un niño de pie, el niño con los brazos abiertos. En la habitación hay un ramo de flores, un cuadro.	Describe la escena en la cual la mamá está en la clínica, acaba de tener un bebé y el esposo y el hijo mayor la vienen a visitar. Ella se siente muy alegre de verles el niño también está alegre.
3	Esta una mujer en una cama dándole de comer a un bebé, cerca de ella está un hombre, 2 señoras, una niña y un niño. Hay una señora con un regalo al igual que la niña, hay un ramo de flores.	Explica la acción en la cual la mamá esta dándole de comer al niño recién nacido, el papá esta acompañándola al igual que unas amigas que la han venido a visitar y le han traído regalos, todos se ven muy contentos, menos el niño, quien está con las manos en los bolsillos y no se le ve feliz. Atribuye estados emocionales diferentes entre los personajes, con énfasis en la tristeza del niño.
4	Hay una mujer que mira a un bebé que tiene cargado en un brazo, en el otro brazo tiene abrazando a un niño, ella esta sentada en el suelo, alrededor de ellos hay juguetes (un oso, un conejo y un carro). El niño esta con los brazos cruzados.	Está la mamá cargando al bebé recién nacido y consintiéndolo, el hermano mayor está triste porque la mamá no lo mira a él y toda la atención es para el niño pequeño. Atribuye estados emocionales a los personajes.
5	Un niño sentado en las gradas, cogiéndose la cara con las manos. Un niño abre la puerta. Un niño que se sube a una cuna. Un niño que se acuesta en la cuna, se tapa con una cobija y está chupando dedo.	Ahora el niño está muy triste, el narrador debe inferir el por qué de su tristeza, es decir, atribuir que el niño cree que su mamá no lo quiere, así que se va al cuarto de su hermanita y se mete a la cuna de ella, cobijándose. Esta acción del niño implica que desea ser tratado o tan querido como su hermanita.
6	Una mujer sentada en un sofá dando tetero a un bebé, la mujer mira por detrás al hombre,. El hombre esta con la mano cerca de la boca, está caminando y traspasando una puerta.	Se debe reconocer el estado de preocupación que reflejan las caras de los personajes, mientras la mamá da tetero a la bebé, el papá está preocupado porque no ve al niño, la mamá también se preocupa, entonces el papá empieza a buscarlo y a llamarlo por la casa. El narrador debe inferir que el papá está buscando al niño.
7	Un hombre entra a un cuarto, mira hacia la cuna, donde la cobija se ve abultada. En el cuarto hay juguetes, una ventana y una consola, en la pared hay un pato dibujado y en la baranda de la cuna otro pato dibujado. El hombre con una mano se rasca la cabeza y con la otra se toca la barbilla.	El papá entra al cuarto de la niña y piensa si el niño estará en él. Ve los zapatos del niño en el suelo. El narrador debe interpretar que el papá fue a buscar al niño al cuarto de la bebé.

8	Un hombre esta cerca de la cuna, agachado toca la cobija que cubre a un niño, este se chupa el pulgar y en la cara se ve una lágrima. En una de las paredes del cuarto hay un pato, igual que en la baranda de la cama.	Se aproxima a la cuna y levanta la cobija encontrando al niño debajo de la cobija y llorando. El narrador debe inferir que entre los dos se establece un diálogo que explique al niño lo que sucede con su hermanita y por que de los cuidados que ella esta recibiendo.
9	Hay un niño agachado mirando a un bebe, que está en un portabebe, y abrazándolo con el brazo derecho y con el izquierdo le coge una manito. el bebé abraza un conejo de peluche con una mano. En el fondo de la imagen se ve una puerta entreabierta, detrás de la cual están parado una mujer y un hombre detrás de ella. Ella carga en su brazo izquierdo una ropa doblada, mientras los dos miran en dirección hacia donde están los niños.	El niño está feliz y ahora que sabe que sus padres los quieren igual, él ha decidido jugar con la bebe y ayudarla también a cuidar. Los padres se dan cuenta de esto mirándolo a escondidas. El narrador debe interpretar que la actitud del niño ha cambiado y debe reconocer las expresiones de felicidad en el niño y en su madre.
10	Hay un niño empinado, viendo a una bebé que está en un coche, hay una señora sonriendo, mirando en la dirección donde está el bebé; hay árboles y pasto.	El niño saca a pasear a su hermanita al parque, en compañía de su madre, ya no está triste, ayuda a cuidar de ella. El narrador debe evidenciar el final feliz de la historia, la resolución del conflicto principal y es que el niño no se sentía querido por su padres debido a la llegada de su hermanita.