

01968

16



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

PROGRAMA DE MAESTRIA Y DOCTORADO EN PSICOLOGIA
RESIDENCIA EN PSICOLOGIA ESCOLAR

REPORTE DE EXPERIENCIA PROFESIONAL
PROMOCION DE LA NARRATIVA ORAL EN
NIÑOS PREESCOLARES
(REPORTE Y MANUAL DE APLICACION)

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRIA EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A
ROSALINDA LOZADA GARCIA

DIRECTORA DEL REPORTE: MTRA. LIZBETH O. VEGA PEREZ
COMITE TUTORAL: DRA. SILVIA MACOTELA FLORES
MTRA. ESTELA JIMENEZ HERNANDEZ
DRA. BENILDE GARCIA CABRERO
DRA. GUADALUPE ACLE TOMASINI
MTRA. MARISELA SORIA TRUJANO
DRA. SYLVIA ROJAS RAMIREZ



FACULTAD DE PSICOLOGIA

MEXICO, D. F.

2002

TESIS CON FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Director General de Bibliotecas
Entendi en formato electronico e impr
enide de mi trabajo recepciona
NOMBRE: Rosalinda Lozada
Garcia
FECHA: 15 - Nov. - 2002
Firma: [Signature]

Gracias

A mis papás (por la vida)

A mi hermano (por estar)

A ROBERT (por todo)

A Liz (por sus enseñanzas)

A Lupita (por el cálido apoyo)

**A mis amigas Brenda y Rox (por su compañía)
Ross y Eve (donde quiera que esté)
Carmen (por tus enseñanzas y compañía)**

A los niños y maestras de la EBDI no. 47

*A mis niños y niñas de la Sierra Gorda de Querétaro
Y los maestros que me acompañaron*

A Tacho (por las risas)

Y a todos los que me apoyan en este camino....

INDICE

A- REPORTE DEL PROGRAMA: PROMOCION DE LA NARRATIVA ORAL EN NIÑOS PREESCOLARES

	Página
RESUMEN	
INTRODUCCIÓN	
CAPÍTULO I. FUNDAMENTO TEORICO	4
I. ESTUDIO DEL LENGUAJE	4
1. Componentes y parámetros del lenguaje	5
2. Dimensión estructural	6
3. Dimensión funcional	9
4. Dimensión de contenido	11
II. DESARROLLO DEL LENGUAJE ORAL Y ESCRITO	13
III. ESTUDIO DE LA NARRATIVA	18
1. La Narrativa como Actividad Verbal	21
2. La Narrativa como Constructo	22
3. Variables de Carácter Macro estructural	24
4. Variables de Carácter Micro estructural	26
CAPÍTULO II. MÉTODO	
1. Objetivos	27
2. Participantes	27
3. Escenario	27
4. Materiales e Instrumentos	27
5. Procedimiento	31
CAPÍTULO III. RESULTADOS	35
1. Análisis de la Narrativa	35
2. Análisis del Registro de Comunicación Social	41
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	51
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	55
Anexo 1	58
Anexo 2	62

INDICE

B - MANUAL DE PROMOCIÓN DE LA NARRATIVA ORAL EN NIÑOS PRE ESCOLARES

	Página
I INTRODUCCIÓN	66
II FUNDAMENTACIÓN	67
1 Estudio del Lenguaje	67
2 Desarrollo del Lenguaje Oral y Escrito	70
3 La Narrativa Infantil	71
II INSTRUCCIONES DE APLICACIÓN	73
III DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA	74
1 Evaluación Inicial	75
2 Aplicación del Programa	78
3 Evaluación Final	95
IV CONSIDERACIONES FINALES	96
V ACTIVIDADES SUGERIDAS	97
VI BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA	100
VII BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA	101
Anexo 1	102
Anexo 2	106

RESUMEN

La promoción de habilidades narrativas en niños pequeños representa un recurso valioso para el desarrollo de lenguaje oral, inclusive se ha señalado que este desarrollo está estrechamente vinculado con el posterior aprendizaje de la alfabetización

El objetivo del presente estudio fue **Fortalecer el Desarrollo del Lenguaje Oral a través de la Estimulación de la Narrativa en Niños Preescolares**. Participó un grupo de 3º de preescolar de una Estancia de Bienestar y Desarrollo Infantil del ISSSTE, al sur de la Ciudad de México. Se aplicó un programa de actividades que requerían producciones narrativas. Se evaluó al inicio y al final del programa con dos instrumentos: el Sistema de Evaluación y Programación para Niños Pequeños (AEPS) para obtener un perfil de las habilidades comunicativas y del lenguaje de cada uno de los niños en contextos cotidianos, y la elaboración de un cuento a partir de un libro con imágenes sin texto, esto para analizar la narrativa de cada niño con base en categorías macroestructurales (número de secuencias temporales, tipo de discurso y organización narrativa). Los resultados de ambos instrumentos muestran un progreso tanto en las habilidades de lenguaje como de las narrativas

INTRODUCCIÓN

Uno de los objetivos específicos propuestos por el Programa Integral Educativo de las estancias de Bienestar y Desarrollo Infantil del ISSSTE para preescolares es el *Logro de la identidad personal y de la expresión oral mediante un lenguaje verbal estructurado que le permita (al niño) la convivencia en grupo así como la participación en actividades y juegos regidos por reglas* (p 67) Las experiencias en el preescolar posibilitan en los niños formas de aprender y un óptimo desempeño en su posterior educación primaria.

En el marco del desarrollo infantil el lenguaje es un aspecto sumamente valioso porque siempre está ligado a la realización de actividades tales como la comunicación, la interacción social, la expresión emocional y el conocimiento de la realidad (Belinchón 1992)

Tratándose del lenguaje, la habilidad narrativa es un aspecto relacionado con el éxito escolar de los estudiantes. La transición del lenguaje oral al lenguaje escrito es compleja por ello se reconocen las habilidades narrativas de los niños como una parte esencial para el desarrollo de la alfabetización y en ese sentido se deben proporcionar oportunidades a los estudiantes para producir narraciones orales en el contexto escolar.

El interés de los niños por comunicar experiencias y la diversidad de contextos del habla incrementa las exigencias de claridad y comprensión de las producciones verbales. Esta variedad de contextos ofrece modalidades de uso y estilos del lenguaje. Es en este ámbito donde se reconoce y se diseña un programa de intervención donde se fortalezca el Desarrollo del Lenguaje Oral a través de la Narrativa en Niños Preescolares.

Algunas investigaciones (Abbott & McCarthey 2001; Sulzby 1985; Karmiloff – Smith, 1986, en Garton & Pratt, 1991), han analizado la forma en que los niños narran historias y uno de los puntos en convergencia es la utilidad de esta habilidad para prevenir posibles dificultades académicas, más aun que resulta una estrategia valiosa para promover otras habilidades involucradas en el desarrollo infantil como las socio afectivas.

El presente estudio se llevó a cabo como parte de las actividades del Programa de Residencia de la Maestría en Psicología Escolar, el interés por abordar un aspecto del lenguaje oral fue compartido con la Educadora del grupo de 3° de Preescolar de una EBDI del ISSSTE ubicada al sur de la Ciudad de México, quien sugirió el tema de lenguaje por posibles dificultades de articulación que presentaban algunos niños.

Se analizaron las producciones verbales de un grupo de niños de 3° de preescolar antes y después de la aplicación de un programa de actividades diseñadas para la estimulación de la narrativa oral. El tipo de actividades realizadas están diseñadas para que los niños usen el lenguaje para comunicar sus experiencias y opiniones, para interactuar con sus pares, para expresar sus emociones y para compartir sus conocimientos respecto al mundo que les rodea -su escuela y su comunidad-

En el capítulo uno se abordan aspectos teóricos relacionados con el estudio general del lenguaje. en la primera parte se especifican y definen los parámetros de análisis así como los principales componentes del lenguaje. En la segunda parte se puntualiza la continuidad entre el desarrollo del lenguaje oral y el lenguaje escrito, se determina que la alfabetización involucra el desarrollo del lenguaje oral así como la lectura y la escritura. En este ámbito la alfabetización emergente aboga por valorar las experiencias previas al aprendizaje de la lectura y escritura convencional. En la tercera parte de este capítulo se detallan algunas características de la narrativa infantil y cómo esta habilidad se le ha involucrado con un óptimo desempeño académico. Las diferentes categorías de análisis se revisan en esta parte.

En el segundo capítulo se define la parte metodológica de la investigación. los objetivos así como la forma en que se lograron. La evaluación inicial, el programa de actividades así como la evaluación final son descritos en este capítulo. Los resultados derivados de estas tres fases son analizados en el tercer capítulo.

Finalmente en el último capítulo se presenta el Manual de Aplicación, producto de la investigación presentada. En este manual se incluyen las instrucciones de aplicación, una breve explicación del marco teórico que fundamenta el manual, una descripción muy detallada de cada actividad sus objetivos, materiales y tiempos necesarios para cada actividad. También se incluyen los formatos de evaluación así como la explicación de cada una.

CAPÍTULO I

FUNDAMENTO TEÓRICO

I. ESTUDIO DEL LENGUAJE

El concepto de lenguaje suele asociarse con términos como los de *comunicación, habla, lengua* y también con una habilidad que se interpreta como característica y exclusiva de los seres humanos.

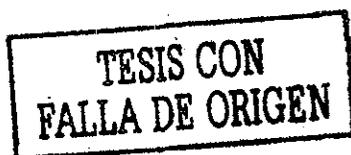
El lenguaje, el habla y la comunicación son partes interrelacionadas de un mismo proceso. El habla es comunicada verbalmente, transmite y comunica significados e incluye coordinación neuromuscular. La comunicación involucra el intercambio de ideas y de información, es un proceso activo que comprende la codificación, transmisión y decodificación de mensajes y requiere un emisor y un receptor. Por su parte, el lenguaje es socialmente compartido, se rige por reglas, contiene símbolos arbitrarios e involucra por lo menos cinco parámetros –sintaxis, morfología, fonología, semántica y pragmática– inmersos en sus tres principales componentes: **forma, contenido y uso**.

El estudio del lenguaje ha sido abordado por distintos enfoques teóricos lo cual se refleja en las múltiples definiciones que existen al respecto. Belinchón, Riviére e Igoa (1992) establecen que el término lenguaje es polisémico, ambiguo y los límites de su definición no científica son imprecisos. De esta forma "la variedad de sus usos sugiere la posibilidad de que el término remita a una función que puede ser analizada desde muy diferentes perspectivas en relación con diferentes organismos y por referencia a dimensiones de análisis de diversa naturaleza" (p. 17).

Este argumento justifica la existencia de las múltiples definiciones de lenguaje¹ las cuales conllevan discrepancias y similitudes; a continuación se citan las principales regularidades que comparten estas definiciones:

- ♦ En primer lugar el lenguaje puede interpretarse como un sistema compuesto por unidades –p e los signos lingüísticos– cuya organización interna puede ser objeto de una descripción estructural o formal.
- ♦ En segundo lugar, la adquisición y uso de un lenguaje por parte de los organismos posibilita en éstos formas peculiares y específicas de relación y de acción sobre el medio (especialmente sobre el medio social).

¹ Ver Belinchón, y cols (1992)



- ♦ En tercer lugar, el lenguaje se materializa en, y da lugar a, formas concretas de conducta, lo que permite interpretarlo, también, como una modalidad o tipo de comportamiento.
- ♦ Por último, es un sistema de signos que sirve para expresar ideas y sentimientos.

Las diversas definiciones que se pueden encontrar reconocen al menos tres componentes relacionados entre sí (forma, contenido y uso o función), por consiguiente, las disciplinas que abordan el estudio del lenguaje resaltan cada uno de estos de acuerdo con su objeto de estudio. El aspecto formal involucra las características de su estructura; el contenido hace referencia a la semántica y en los usos se hace alusión a las funciones comunicativas del lenguaje.

Es importante mencionar que el estudio del lenguaje oral incluye la fonología, los sonidos del lenguaje, la sintaxis, la gramática del lenguaje o cómo se combinan las palabras para formar frases u oraciones y la semántica, el significado de la palabra o de las oraciones en el lenguaje. Trata también de la pragmática o de cómo se utiliza el lenguaje (Garton & Pratt, 1991).

1. Componentes del lenguaje / Parámetros definidos

Ahora bien, al distinguir el lenguaje en estos tres componentes principales es conveniente especificar que involucra cada uno de estos.

- ⊛ La FORMA incluye la sintaxis, la morfología y la fonología.
- ⊛ El CONTENIDO abarca el significado, la semántica.
- ⊛ El USO comprende la pragmática.

Al usar el lenguaje, cada persona codifica ideas (semántica); comunica estas ideas a otras personas usando formas que incluyen unidades apropiadas de sonidos (fonología); usa palabras ordenadas apropiadamente (sintaxis) y un adecuado inicio y fin de palabras (morfología) para transmitir significados. La persona que habla usa estos componentes para lograr una meta comunicativa y esta es la parte pragmática del lenguaje.

La **sintaxis** es definida como las reglas de organización que especifican el orden de las palabras, la organización de las oraciones y las relaciones entre palabras. Las reglas de la sintaxis permiten la combinación de palabras para formar frases y oraciones elementales y para cambiar oraciones de un tipo a otro. Estas reglas también permiten el reconocimiento de errores gramaticales. El desarrollo de la sintaxis inicia alrededor de los 18 meses de edad (cuando los niños comienzan a combinar dos palabras).

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

La **morfología** se refiere a la organización interna de las palabras. Las palabras consisten de una o más unidades pequeñas llamadas morfemas. Un morfema es la unidad gramatical más pequeña. Existen dos tipos de morfemas: cerrados y libres. El morfema cerrado es el que no puede estar solo, sin embargo los morfemas libres sí pueden estar.

La **fonología** se refiere a las reglas que gobiernan la estructura, la distribución y la secuencia de los sonidos del habla y de la forma de las sílabas. Cada lenguaje está constituido por una variedad de sonidos del habla o fonemas. La organización fonológica es diferente del habla porque sin estas reglas, la distribución y la secuencia de fonemas deberán ser al azar. Las reglas de distribución describen qué sonidos pueden ser usados en varias posiciones en palabras y las reglas de secuencia determinan qué sonidos pueden combinarse.

La **semántica** es un sistema de reglas que determinan el significado o contenido de las palabras y de la combinación de palabras.

La **pragmática** es una serie de reglas relacionadas con el uso del lenguaje dentro de un contexto comunicativo. La pragmática es el componente de uso del lenguaje. Las reglas de la pragmática se encargan de que las personas se presenten adecuadamente haciendo preguntas, respondiéndolas, proporcionando información, solicitando información, participando, iniciando y manteniendo conversaciones. También se ocupa de los turnos para hablar, cómo responder apropiadamente, cómo comunican una narración cohesiva.

A continuación se explica la manera en como se entretajan estos parámetros en las tres dimensiones o componentes de estudio de las definiciones más comunes:

2. Dimensión estructural o formal del lenguaje

Su estudio está directamente vinculado al conocimiento del sistema lingüístico, de cómo es su estructura y organización. De aquí se desprende la interpretación del lenguaje como sistema de elementos – señales, signos o símbolos- que resultan relevantes para las personas porque remiten a aspectos del contexto.

De acuerdo con Luque y Vila (1992), el lenguaje como objeto formal se puede analizar a través de la morfología del significante al menos en cuatro niveles de segmentación diferentes, según sea el tamaño de la unidad de análisis elegida:

- ⊗ Alfabética (fonemas o letras)
- ⊗ Léxica (palabras)
- ⊗ Sintáctica (oraciones), o
- ⊗ Discursiva (períodos completos con unidad temática)

Los significantes se construyen combinando estos elementos de acuerdo con una lógica de inclusión jerárquica: los fonemas integran palabras que se combinan en oraciones, que se encadenan en el discurso. Las combinaciones de un número limitado y relativamente pequeño de fonemas permiten producir una ilimitada variedad de palabras, oraciones y períodos. Ahora bien, esta productividad no es arbitraria; el lenguaje es un sistema ordenado que dispone de reglas para determinar la aceptabilidad de las morfologías posibles. Tales reglas no proceden del interior mismo de las formas del lenguaje, sino de la normalización convencional del uso de esas formas en la comunidad lingüística. Atendiendo a su dimensión formal, adquirir el lenguaje es aprender a producir y usar significantes cuya morfología particular resulte crecientemente ajustada a las reglas convencionales.

Pichón y colaboradores (1992) afirman que el lenguaje implica un conjunto de signos que pueden ser descritos individualmente (en cuanto a lo que significan, a su origen natural o convencional, a la naturaleza icónica o arbitraria de su estructura formal respecto a los significados que expresan), pero al mismo tiempo pueden ser descritos como parte de un sistema que tiene una cierta organización interna, es decir respecto a las condiciones en que pueden o no ser combinados sin perder su capacidad de significar. Y en virtud de esta capacidad de representación, los signos lingüísticos adquieren y poseen la capacidad de modificar e influir sobre ciertos aspectos del comportamiento de las personas.

Para Barthes (1997) este es el nivel de descripción: una frase puede ser descrita lingüísticamente a diversos niveles (fonético, fonológico, gramatical o contextual); estos niveles están en una relación jerárquica, pues si bien cada uno tiene sus propias unidades y sus propias correlaciones que obligan a una descripción independiente para cada uno de ellos, ningún nivel por sí solo puede producir sentido: toda unidad que pertenece a un cierto nivel solo adquiere sentido si puede integrarse en un nivel superior.

Por su parte, Valmaseda (1990) comparte esta visión y entiende los aspectos formales del lenguaje como la fonología y la morfosintaxis. Esta autora establece que en el proceso de adquisición de estos aspectos formales por parte del niño, existen periodos del desarrollo donde se ve más estimulado este aspecto del lenguaje. Considera que la etapa de los 18 meses a los 6 años de edad es principalmente fonológica ya que se pone en marcha la construcción y descubrimiento del sistema fonológico. En el cuadro 1 se resumen las cuatro principales etapas del desarrollo fonológico propuestas por la autora citada:

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

0 - 6 meses	Vocalizaciones no lingüísticas relacionadas con hambre dolor placer Vocalizaciones no lingüísticas: gorjeos que pueden formar parte de las proto-conversaciones con el adulto.
6 - 9 meses	Balbuceo constante. curvas de entonación, ritmo y tono de voz variados y aparentemente lingüísticos
9 - 18 meses	Posible aparición de segmentos de vocalización que parecen corresponder a las palabras.
18 meses - 6 años	Construcción del sistema fonológico. Puesta en marcha de "procesos" fonológicos: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sustitución (cambio o modificación de un fonema por otro) ▪ Asimilación (proceso por el cual un sonido es influido por otro dentro de la palabra) ▪ Simplificación de la estructura fonológica (proceso por el cual se tiende a reducir las palabras a la estructura básica: la sílaba)

Cuadro 1. Principales etapas del desarrollo fonológico.

La primera etapa se refiere a todas las vocalizaciones de los bebés iniciando con el llanto como medio para solicitar atención. En esa misma etapa inician los gorjeos que son correspondidos por los adultos formando proto-conversaciones entre ambos. La idea importante aquí es que el niño, desde que nace parece mostrar una facilidad para incorporarse al medio social que le rodea y a tomar parte en las rutinas de intercambio social. La preferencia que el niño muestra ante ciertos estímulos junto a las adaptaciones del adulto (quien desde el comienzo adjudica intencionalidad a las acciones del niño) hacen que muy pronto se produzcan *protoconversaciones*, que son diálogos muy primitivos caracterizados por contacto ocular, sonrisa, gorjeos y alternancia en las expresiones.

Durante la segunda etapa, las conductas sociales se van haciendo más complejas y específicas. Hay un balbuceo constante, el niño repite los sonidos que él mismo emite y empieza a jugar con los tonos de voz. De acuerdo con Melgar (1994), a este período se le llama *laleo*, es decir que empieza a asociar la audición y la producción de sonidos.

En la tercera etapa caracterizada por la aparición de vocalizaciones que se aproximan a las palabras, los niños comienzan a imitar los sonidos de otras personas de su ambiente. Aproximadamente al año de edad el niño empieza a usar combinaciones espontáneas de sonidos, puede tener un vocabulario de tres palabras y al año y seis meses su vocabulario puede incluir ya 22 palabras.

Durante la cuarta etapa, el habla de un niño pequeño puede ser difícil de comprender debido a las distorsiones o sustituciones de sonidos. De manera general, entre los 5 o 6 años de edad la mayor parte del sistema fonológico se considera adquirido, si bien algunos elementos concretos precisan más tiempo. Este es el caso del fonema vibrante /r/ tanto en sus producciones aisladas como formando grupos consonánticos. A pesar de que alrededor de los cinco años el niño ha adquirido las reglas básicas, no es hasta los ocho o nueve años cuando este proceso puede darse por finalizado. La correcta utilización y comprensión de algunas estructuras adverbiales así como pasivas, requerirán aún algunos años antes de considerarse firmemente adquiridas (ver cuadro 2).

9 – 18 meses	Producciones de una sola palabra Dificultad en analizar sintácticamente estas producciones; para algunos autores son palabras equivalentes a frases, para otros no
18 – 24 meses	Producciones de dos elementos de manera telegráfica es decir sin palabras funcionales; expresa una amplia variedad de relaciones conceptuales subyacentes
2 – 3 años	Producciones de 3 y 4 elementos Adquisición clara de la estructura de frase simple Enriquecimiento de los sintagmas (grupo de palabras que poseen unidad de función)
3 – 5 años	Aparición de gran variedad de marcas morfológicas Se centra en el aprendizaje de la estructura de las oraciones complejas tanto coordinadas como subordinadas Adquisición de gran número de partículas (conjunciones, adverbios, pronombres) A esta edad se puede decir que el niño ha adquirido ya lo esencial de su lengua.

Cuadro 2 Desarrollo morfológico y sintáctico

Además de describir las características estructurales del lenguaje, existe un análisis concerniente a la parte funcional, es decir, de los usos que para las personas refiere

3. Dimensión funcional del lenguaje

El desarrollo de los aspectos formales va íntimamente ligado a la función comunicativa que expresan Belinchón (1992) sugiere que la adquisición y desarrollo del sistema de signos siempre va ligado a la realización de actividades tales como la comunicación y la interacción social, la expresión emocional y el conocimiento de la realidad

Existen diversos modelos o propuestas de estudio de las funciones comunicativas y de su desarrollo. A pesar de su variedad, todas ellas coinciden en resaltar las siguientes funciones como las más importantes:

1. **Función reguladora** Gran parte de la comunicación está en función de la expresión de deseos, bien para conseguir objetos del entorno ("agua"), la atención del interlocutor ("mamá"), o que éste realice alguna acción concreta ("ven y juega conmigo")
2. **Función declarativa** El objetivo es transmitir y compartir la información. Esta puede ser variada: identificar objetos ("es un coche"), describir sucesos ("jugué con la plastilina"), informar acerca de emociones, sensaciones o sucesos mentales ("me gusta", "no lo sé"), explicar razones, causas, justificaciones ("Andrés está llorando porque se cayó"), etc

- 3 **Función interrogativa o heurística** A través de esta función el niño investiga acerca de la realidad, se dirige a su interlocutor para obtener información ("porqué no vamos a casa de la abuela", "qué es esto")

Por su parte el lingüista Halliday (1979, citado en Garvey, 1987) logró diferenciar siete funciones distintas en el lenguaje los cuales tomó como modelos de lo que el niño considera como finalidad del habla:

- 1 **Instrumental**, como medio para satisfacer deseos y necesidades
- 2 **Reguladora**, es decir, que el niño descubre que otros intentan controlarle mediante la palabra y que él también puede controlar con ella el comportamiento de los demás
- 3 **Interaccional**, el niño también se da cuenta de que hablando se puede establecer y mantener contacto con los demás
- 4 **Personal** el niño expresa también su individualidad hablando, se autoafirma y afirma su propio sentimiento de actuar, ya que el habla es un campo de acción en el que puede establecer elecciones y preferencias y asumir cierta responsabilidad
- 5 **Heurística**, o de aprendizaje, queda expresada a través de las perennes preguntas de "¿por qué? Y "¿qué es esto?", el niño descubre que puede utilizar las palabras para aprender cosas de su mundo y para describirlo
- 6 **Imaginativa**, dialogar sirve también a la función imaginativa del juego de representación, que puede solaparse con una función estética cuando el niño advierte que puede crear imágenes y efectos placenteros mediante la palabra
- 7 **Representativa**, hablar para informar

Garvey (1987) menciona que cuando los adultos opinan acerca del lenguaje infantil, se le considera como un medio para expresar proposiciones o para transmitir información y piensan que ésta es la función primordial del habla, sin embargo él propone funciones todavía más complejas

Luque y Vila (1992) sugieren que desde una perspectiva funcional el lenguaje se analiza como un instrumento mediador de la conducta, es decir, como herramienta culturalmente elaborada con una utilidad muy concreta; la comunicación en el entorno social Según los enfoques pragmáticos, el lenguaje nos confiere la capacidad para hacer cosas con palabras (construir realidades): si un niño solicita algo. Llama a su mamá, nombra un objeto de su elección, o expresa su enojo, se está comportando a través del lenguaje. Está mediando verbalmente la actividad del oyente que al

responder a la solicitud, al atender a la llamada, al tomar el objeto elegido o al consolarlo, lo hace de acuerdo con el significado atribuido convencionalmente a sus enunciados. Por lo tanto el valor funcional del lenguaje viene dado por la ocurrencia de un proceso comunicativo (generalmente interpersonal, aunque puede tener también carácter interiorizado, de auto interacción) en el plano de lo convencional. Desde el punto de vista funcional, lo relevante de la convencionalidad concierne a las relaciones semánticas o de significado: sólo es posible la comunicación cuando los interlocutores confieren el mismo valor a sus expresiones lingüísticas, cuando comprenden ambos lo mismo al usarlas, cuando comparten su significado. De acuerdo con este análisis la adquisición del lenguaje consiste en aprender a usarlo como instrumento para regular nuestras interacciones con los demás, de lo que somos progresivamente capaces a medida que conocemos y compartimos los significados convencionales en el seno de una determinada comunidad.

4. Dimensión de contenido del lenguaje

Por ser un sistema formado por signos, el lenguaje puede ser objeto de descripciones semánticas, es decir, que den cuenta de las reglas y condiciones concretas que en cada sistema lingüístico hacen posible la correspondencia entre las propiedades o características perceptivas de los signos –individuales o combinados entre sí– y los significados o aspectos de la realidad a que tales signos o combinaciones de signos se refieren, y también como se ha revisado, pueden ser objetos de descripciones sintácticas y pragmáticas que especifiquen respectivamente las condiciones en que las combinaciones de signos y sus usos son aceptables.

Hresko, Reid y Hammill (1982) indican que el área más apropiada para el estudio del lenguaje inicial es su significado, es decir, sus aspectos semánticos y pragmáticos. Posiblemente para los niños pequeños la necesidad de comunicar una idea completa y con claridad es mucho más importante que el uso de la gramática correcta o de un vocabulario preciso. En este sentido, estos autores señalan que el contenido se refiere al conocimiento del niño acerca de los objetos (por ejemplo, grupos), las relaciones entre los objetos (por ejemplo, posesión) y las relaciones entre los eventos (p.e. la causalidad).

La adquisición del significado de las palabras es paulatina. Los primeros significados de las palabras de los niños no se corresponden necesariamente con los significados que esas mismas palabras tienen para los adultos. Esto se observa cuando el niño utiliza una palabra con una referencia más restrictiva que la considerada en el lenguaje adulto. En este sentido una cuestión importante e interesante es el establecimiento de reglas por parte de los adultos, la manera en cómo se hacen explícitas, la forma en que las interpretan los niños son aspectos a considerar cuando no hay concordancia entre lo que demandan los adultos y lo que están dispuestos a dar los niños.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Al abordar el desarrollo semántico, Valmaseda (1992) considera que existe un doble camino. Por un lado, el niño adquiere los aspectos semánticos de las estructuras sintácticas, pero también aprende el significado que las palabras tienen de forma individual. "El niño extrae del flujo lingüístico que le rodea unidades amplias con significado, estas unidades pueden ser palabras o bien expresiones más amplias (que el niño toma como una sola palabras o unidad) y que sólo más tarde será capaz de segmentar y analizar" (p. 108)

Una forma de evaluar esta dimensión es a través de situaciones donde el niño refleje su capacidad para expresar y recibir significados. En la Prueba del Desarrollo Inicial del Lenguaje (Hresko, y cols. 1982) se reconoce como el conocimiento específico del niño en cuanto a las palabras, su conocimiento de las categorías conceptuales y la interpretación del significado dentro de varios contextos.

El dominio progresivo de las habilidades de uso del lenguaje es un factor decisivo en el desarrollo psicológico general, la evolución del lenguaje está estrechamente vinculada con el medio social y la capacidad intelectual. En el caso de los niños preescolares, sus nuevas experiencias tanto en los centros de educación preescolar como primaria, requieren nuevas exigencias y nuevos modelos que el niño observa e imita activamente en frecuentes juegos de adopción de roles. Al mismo tiempo la interacción con los iguales aporta un estímulo continuo para el desarrollo cognitivo.

La diversificación de los contextos de habla incrementa las exigencias de claridad y comprensión de las producciones verbales. La variedad de contextos ofrece modalidades de uso y estilos del lenguaje. Un ejemplo claro es el desarrollo de la alfabetización que está estrechamente relacionada con la evolución del lenguaje (oral y escrito). A continuación se ofrece una explicación acerca de cómo dos de las formas del lenguaje: oral y escrito, se relacionan y evolucionan en los niños a través de la alfabetización.

II. DESARROLLO DEL LENGUAJE ORAL Y ESCRITO

El dominio del lenguaje hablado y escrito corresponde con el desarrollo de la alfabetización (aprender a leer y escribir) y de la misma manera su naturaleza es dinámica y multidimensional. Kucer (2001) ha remarcado por lo menos cuatro dimensiones de la alfabetización (ver figura 1):

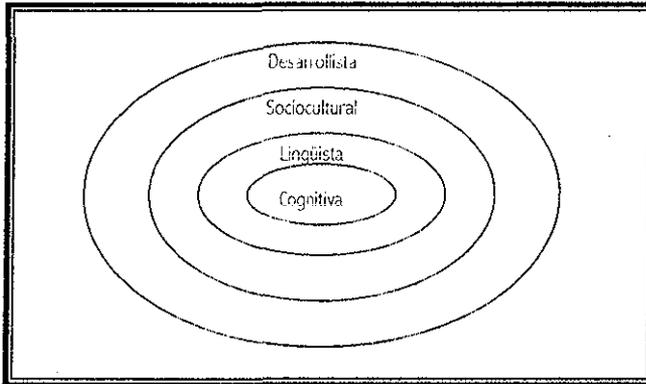


Fig. 1 Dimensiones de la alfabetización

Kucer ofrece una explicación interesante respecto al orden de estas dimensiones, al centro se localiza la dimensión cognoscitiva refiriéndose al interés de usar el lenguaje para explorar, descubrir, construir y crear significados. Al generar significados cognoscitivos se involucra el empleo de una variedad de estrategias y procesos mentales. Alrededor de esta dimensión se encuentra la lingüística: el lenguaje es el medio a través del cual estos significados son expresados, y como se revisó previamente, el lenguaje consiste de varios sistemas y el lector o escritor debe coordinar estos sistemas con los significados que quiere construir y transmitir.

Pero la alfabetización es más que un hecho individual de crear significados y usar el lenguaje para ello. La alfabetización es un acto social *per se* y forma parte de la identidad social, étnica, cultural y general del contexto. Además, potencialmente el desarrollo nunca termina, cada hecho alfabetizador refleja aquellos aspectos que un individuo puede o no controlar en algún contexto dado.

Como pasaba con el estudio del lenguaje oral, existen diversos enfoques al respecto de su estudio, se hablaba por ejemplo de las dimensiones: formal, de contenido y de uso y de cómo estas se van entrelazando en el desarrollo de los niños; en el caso de la alfabetización, lo que propone Kucer son dimensiones de análisis tras las cuales uno puede comprender mejor el proceso de desarrollo en los niños.

Al respecto, se ha observado que los niños de 3 y 4 años ya utilizan el lenguaje oral para expresar sus sentimientos y deseos, interactúan con pares para formular preguntas y reflexionar acerca de las cosas, representan lo que conocen y hablan acerca de situaciones imaginarias. Hohmann y Weikart (2000) agregan que esto está permitiendo al mismo tiempo el dominio de la gramática porque construyen el significado de palabras específicas al escribir y leer en sus propias formas particulares y originales.

De acuerdo con Garton y Pratt (1991) es importante subrayar las continuidades entre el lenguaje hablado y las formas escritas del lenguaje ya que la *alfabetización incluye el dominio del lenguaje hablado y la lectura y escritura* (p. 19). La alfabetización está directamente implicada con el lenguaje escrito, sin embargo, también se espera que las personas alfabetizadas hablen con fluidez, que demuestren un dominio del lenguaje hablado. Por lo tanto una adecuada definición de alfabetización debe involucrar y reconocer por lo menos a estos dos sistemas.

Una persona alfabetizada tiene la capacidad de hablar, leer y escribir con otra persona y el logro de la alfabetización implica aprender a hablar, leer y escribir de forma competente. Muchos de los procesos implicados en el aprendizaje del lenguaje hablado y en el del escrito son similares. Generalmente se considera que la forma en que se aprende el lenguaje hablado es más *natural* que el aprendizaje de la lectura y escritura.

Así también se cree que mientras el lenguaje hablado se desarrolla de forma natural, el desarrollo del lenguaje escrito requiere instrucción formal. Sin embargo, y como lo resalta Kucer (1991), esta distinción puede resultar engañosa y simplista. A pesar de que los mecanismos de desarrollo pueden ser diferentes, el niño necesita ayuda –casi siempre de un adulto– tanto para el aprendizaje del lenguaje hablado como del escrito. Se afirma que un ingrediente fundamental para facilitar el desarrollo de la alfabetización es la presencia de un adulto interesado, preparado para ayudar al niño en su desarrollo del lenguaje hablado y escrito interactuando con él. Además, el adulto puede ofrecer apoyo y guía al niño, permitiendo su implicación activa en el desarrollo del lenguaje. En este sentido, el desarrollo del lenguaje hablado y escrito se ve facilitado por la interacción activa del niño con un adulto preparado para proporcionarle ayuda, guía y apoyo.

Por su parte, Snow y Dickinson (2001) afirman que el desarrollo del lenguaje oral es trascendental durante la formación preescolar porque prepara a los niños para el desarrollo de la alfabetización en la escuela primaria (es decir, para el aprendizaje de la lectura y escritura).

Las experiencias de los niños en el uso del lenguaje oral resultan particularmente interesantes porque se reflejan algunas de las demandas implicadas en el proceso de la alfabetización –especialmente durante la lectura– como por ejemplo: el hecho de que al hablarse requiere que los participantes desarrollen comprensión mutua de lo que están hablando y también se requiere de una estructura lingüística que les permita intercambiar turnos para hablar de explicaciones, narraciones o hechos imaginarios.

Inclusive la fluidez y la coherencia en el discurso hablado y escrito necesitan de varias herramientas diferentes. En el discurso hablado la coherencia se consigue mediante conductas paralingüísticas (como la entonación y la prosodia) la comunicación no verbal (expresión facial, gestos, etc) y elementos cognoscitivos (como las presuposiciones); mientras que en la cohesión en el discurso escrito es lingüística (relación entre proposiciones, encadenamiento de frases, signos de puntuación, etc) (Clemente, 1990)

En este sentido, la importancia de las primeras experiencias con un lenguaje rico y un apropiado uso de lo impreso se ha enfatizado inclusive por organizaciones e instituciones¹. El hecho de contribuir a un óptimo desarrollo infantil valora aun más esta estimulación porque el que el área del lenguaje se vea estimulada esto repercutirá naturalmente en otras áreas del desarrollo. Por si fuera poco, lo apropiado de proporcionar un lenguaje rico con experiencias alfabetizadoras en preescolar se refleja en la disminución de los posibles problemas académicos durante la educación primaria porque resulta ser una tarea preventiva.

Existen ciertas investigaciones (Cunningham & Stanovich, 1997; Walker, Greenwood, Hart, & Carta, 1994; Whitehurst & Lonigan, 1998) que han respaldado esta relación entre el desarrollo del lenguaje oral y la alfabetización. De hecho, las implicaciones teóricas han llevado al concepto de *alfabetización emergente* como una forma de englobar las experiencias en preescolar y que anticipa el óptimo desempeño en la lectura y escritura. *La lectura, escritura y el desarrollo del lenguaje oral son procesos interdependientes y coinciden con la exposición infantil en una edad temprana de interacciones en el contexto social* (Whitehurst & Lonigan, 1998 p. 849)

La alfabetización emergente consiste en una serie de habilidades, conocimientos y actitudes que se suponen son precursores de las formas convencionales de lectura y escritura, también involucra el ambiente que apoya estos desarrollos. Una parte sustancial son las interacciones sociales en estos ambientes alfabetizadores. De acuerdo con Whitehurst y Lonigan (1998) existen una serie de componentes de la alfabetización emergente que posibilitan el desarrollo de habilidades que un niño necesita adquirir para llegar a ser un literato convencional.

- Lenguaje: narrativa, escritura convencional, lectura, ambiente letrado
- Conocimiento de grafemas, morfemas, sintaxis, escritura convencional
- Memoria fonológica, lectura rápida e interés en lo impreso

¹ En E U A por ejemplo existe una asociación a nivel nacional interesada en estudiar las relaciones entre el lenguaje oral y el desempeño académico posterior.

En resumen, desde un enfoque de la alfabetización emergente, los niños aprenden mucho de la lectura y escritura antes de que reciban instrucción formal. En un sentido estricto los niños adquieren el conocimiento de vocabulario, sintaxis, estructura narrativa, aspectos metalingüísticos del lenguaje, letras y textos que se relacionan directamente con la adquisición de la lectura y escritura convencional. En un sentido amplio, los niños adquieren conocimiento de las funciones, usos, reglas convencionales y el significado del texto que puede ser reflejado en actividades tales como la lectura y escritura emergente.

Los estudios realizados en este ámbito han demostrado que los niveles en cuanto a las habilidades del lenguaje oral y de la alfabetización son fuertes predictores de su desempeño en años posteriores. Un estudio realizado por Snow y Dickinson (2001) demuestra que un ambiente estimulante tanto en la casa como en el preescolar se relaciona positivamente con el ulterior desempeño académico de los niños. Estos autores mencionan que algunas de las características efectivas del aula escolar y del hogar son: el acceso a los libros y cuentos, la constante participación en diversas conversaciones y una adecuada y oportuna interacción entre niños y adultos. Esto quiere decir que las interacciones de lenguaje en la casa resultan ser un valioso apoyo para las habilidades de la alfabetización y en el aula escolar, el tipo de instrucción o estrategias de enseñanza por parte de las educadoras permiten un mejor dominio del lenguaje y de la alfabetización posteriormente.

Otra forma de apoyar las habilidades valiosas para la alfabetización es mediante el análisis de las intervenciones de los niños durante situaciones de lectura de cuentos en relación con el estilo de interacción del docente. En otro estudio realizado por Borzone y Rosemberg (1994), donde realizaron este tipo de análisis reconocieron la incidencia de formatos de interacción tanto en los procesos generales de aprendizaje como en la puesta en juego de los recursos lingüísticos del niño y en el desarrollo de diferentes formas discursivas. Los resultados que obtuvieron de los análisis de las intervenciones verbales de los niños en su interacción con el docente así como del análisis de las habilidades lingüísticas de los niños para producir un relato en situaciones no interactivas muestran que los marcos de participación que van creando los maestros en el aula tienen una marcada incidencia en la explotación y el desarrollo de los recursos lingüísticos de los niños. Mientras más restringida sea la participación de los niños, estos tendrán menos oportunidades para desarrollar sus habilidades lingüísticas y elaborar narraciones complejas.

Dado que los niños aprenden de manera activa y constructiva, es importante proporcionar oportunidades en que los niños puedan intercambiar sus puntos de vista, hacer preguntas para obtener información, elaborar respuestas, narrar sus experiencias cotidianas, contar cuentos y cualquier otra actividad donde puedan y quieran expresarse de manera verbal y escrita.

La lectura de cuentos representa un recurso valioso para desarrollar vocabulario, para familiarizarse con una variedad de estructuras lingüísticas y para comprender las formas del lenguaje escrito (Fields & Spangler, 2000)

Los niños utilizan toda la información proporcionada por su ambiente para sentir que están leyendo y escribiendo. Actualmente, los niños aprenden a hablar al mismo tiempo que aprenden ciertos aspectos de la lectura y escritura. Lo importante es como se ha mencionado construir contextos valiosos para el desarrollo de las habilidades involucradas en la alfabetización.

Al comprender el imprescindible papel del lenguaje conlleva a considerar la importancia de promover el diseño de ambientes ricos en experiencias de lenguaje que le permitan al niño expresarse durante las conversaciones, al construir historias y al elaborar explicaciones.

Las experiencias en casa -como el leer libros- pueden fortalecer el desarrollo de la narrativa infantil. La naturaleza del intercambio padre – niño puede influir tanto en la calidad como en la cantidad de narraciones infantiles. Los padres de familia pueden animar a elaborar narraciones más elaboradas (Peterson, Jesso & McCabe, 1999).

Como parte de las estrategias que conducen a un mejor desarrollo del lenguaje oral y escrito se encuentra la narrativa como vía para estimular habilidades involucradas en tareas de leer y escribir. A continuación se especifica cómo puede ésta contribuir a un óptimo desarrollo de la alfabetización y del lenguaje oral.

III. ESTUDIO DE LA NARRATIVA

La habilidad de narrar, contar o relatar tiene una gran importancia en la comunicación del niño y en general, en el desarrollo infantil. Gómez y Santos (1997) señalan que la narración es uno de los objetivos de la enseñanza del lenguaje en la edad preescolar por ello la educadora deberá enseñar y ayudar al pequeño a captar las relaciones lógicas y el sentido de la obra para que comprenda su mensaje.

Paul y Smith (1993 cit. en Abbott & McCarthy, 2001)) afirman que uno de los mejores predictores del éxito escolar posterior para los estudiantes quienes están en riesgo de problemas de aprendizaje es su habilidad narrativa antes de entrar a la escuela. Sin embargo, las demandas de producciones narrativas en el contexto escolar son muy diferentes de aquellas que se dan en casa.

La transición del lenguaje oral al lenguaje escrito es compleja, por ello debieran reconocerse las habilidades narrativas de los niños como una parte esencial para la adquisición de la alfabetización, y permitir a los maestros que proporcionen oportunidades a los estudiantes para producir narraciones orales en el contexto escolar. No obstante, existen pocas oportunidades para los estudiantes en el salón de clases para comunicar historias, o peor aún estos momentos tienden a restringirse.

Abbot y McCarthy (2001) señalan que, dado que existen pocas oportunidades en el salón de clases para las historias, existen pocas investigaciones que examinen las relaciones entre las prácticas escolares y la producción de narraciones orales de los estudiantes. Realizaron un estudio longitudinal en cuatro distritos del Estado de Texas y examinaron la naturaleza de las narraciones orales de niños de primer grado de primaria y la conexión entre la práctica instruccional de los maestros y las narrativas estudiantiles. Este estudio que llevaron a cabo proporciona una oportunidad para comprender las prácticas escolares que pueden contribuir al desarrollo de narraciones de los estudiantes y ofrecen ideas acerca de cómo las narraciones infantiles pueden ser un indicador valioso para la transición del lenguaje oral al lenguaje escrito.

De los resultados que obtuvieron en su estudio, Abbot y McCarthy sugieren que ciertas prácticas escolares - como es el apoyo a la construcción de narraciones orales durante clases- representan oportunidades para fomentar el texto escrito. Resaltan seis estudios de caso donde las habilidades narrativas de los estudiantes anticipan un buen desempeño en la alfabetización durante el primer grado; esto apoya una relación positiva entre las habilidades narrativas y la preparación para la alfabetización. Más aun, destacan la importancia de comprender a los estudiantes en sus múltiples contextos cuando se evalúa su conocimiento o el contenido de sus narraciones y los factores que la influyen.

Este tipo de investigaciones amplía la comprensión acerca de cómo influyen determinadas prácticas alfabetizadoras de la casa y la escuela sobre las narrativas estudiantiles

¿Cuál es la importancia de contar o narrar historias?, Mc Cabe (1996, op cit) señaló cuatro funciones importantes de las historias y narraciones personales de los niños:

- a Comprende el sentido significado de la experiencia
- b Representa roles jugados por varios personajes de las historias
- c Crea eventos pasados en eventos presentes y abstractos más vividos
- d Fortalece las relaciones entre sus pares y facilita las habilidades del lenguaje

Los estudios en los que se ha investigado la comprensión y el uso de la narrativa infantil se han enfocado sobre el desarrollo natural del conocimiento, las diferencias culturales que influyen en las historias o cuentos infantiles, y las relaciones entre el lenguaje oral y escrito

Al examinar la naturaleza del conocimiento infantil de las narraciones se ha encontrado el concepto de historia a una edad muy temprana en los niños. En un estudio con niños de preescolar de primero y tercer grado, Hudson y Shapiro (1991) encontraron un incremento en la complejidad en el uso de los géneros o clases narrativas y afirman que no es sorprendente encontrar que los estudiantes más grandes crearán narraciones más largas y usarán más elementos estructurales tales como.

- Introducción
- Desenlace final y
- Secuencia de eventos

En este sentido, producen historias más cohesivas que los niños más pequeños. Por su lado Preece (1987, citado en Abbot y McCarthy, 2001) encontró que los niños pequeños son capaces de producir una variedad notable de formas narrativas de anécdotas personales para denotarlas como fantasías originales

Por su parte, Sulzby (1985) analizó las formas en que los niños narran un cuento aún antes de leer de manera convencional. Propone un esquema de clasificación con propiedades evolutivas que va desde una forma muy sencilla donde el niño sólo describe los dibujos sin formar propiamente una historia hasta un nivel donde el niño atiende los dibujos para formar una historia con ideas entrelazadas

Los factores que intervienen en el contenido de las narraciones incluyen factores socioculturales, como lo es el contexto familiar. Es decir, que el tipo de contenido está estrechamente vinculado con los valores culturales. Las oportunidades para fortalecer o fomentar clases o formas particulares varían según el grupo cultural y la clase social. Por ejemplo, McCabe (1996, cit. en Abbot & McCarthey 2001)) encontró que las familias americanas y europeas frecuentemente intercambian narraciones personales en la mesa de un restaurante; estas narraciones frecuentemente se enfocan en comunicar cuadros o tramas de acción en secuencia con un claro inicio, intermedio y final. En contraste, muchas historias de niños afro-americanos reflejan la tradición de comunicar lo dramático: historias largas que embellecen hechos (o que agregan detalles interesantes) de expresión creativa, las historias están proyectadas a crear metáforas, rimas, literatura, etc.

Estas investigaciones sugieren que el grupo social y cultural influye en las formas y funciones (calidad) de las narrativas de miembros de diversos grupos sociales y culturales.

Por su parte, Karmiloff – Smith (1986, citado en Garton y Pratt, 1991), señalan que es importante conocer cómo el niño comprende y cuenta historias que requieren enlazar ideas y conceptos a lo largo de un tiempo prolongado; las oraciones raramente están aisladas respecto de otras oraciones y las ideas frecuentemente se desarrollan en conversaciones o historias. Este autor llevó a cabo un estudio en el que pedía a niños de entre 4 y 9 años de edad que contaran historias a partir de secuencias de láminas presentadas sin texto alguno. Algunas de estas secuencias tienen un claro personaje central. Por medio del análisis acerca de cómo los niños relacionan las láminas en sus historias utilizando el lenguaje, Karmiloff – Smith sugiere que se puede trazar una progresión evolutiva en los medios disponibles para establecer y mantener la *cohesión del discurso*. Los resultados de su investigación arrojaron la siguiente información: en primer lugar, los niños de alrededor de cinco años si bien parecen construir historias claras y bien formadas, estas historias no estaban integradas dado que los niños describían cada dibujo sucesivo de forma independiente. A partir de los cinco años encontró pruebas de que estaba estableciendo alguna cohesión, ya que los niños introducían pronombres correctamente. A medida que los niños crecieron la narración se desarrolló como una unidad temática, de manera que los niños elegían un personaje como sujeto principal. En el caso de los niños de entre 8 y 9 años, encontró que ellos pueden relacionar historias internamente, obedeciendo la restricción de sujeto temático pero introduciendo detalles y variación a través de marcadores lingüísticos diferenciales como sintagmas nominales, “el niño”, pronombres y utilizando recursos relacionados como “y” y “entonces”.

Ahora bien, y entrando al análisis propiamente de la narrativa, Bremond (en Barthes y cols., 1997) señala que la narrativa es un tipo de relato que consiste en un discurso que integra una sucesión de acontecimientos de interés humano en la unidad de una misma acción, si no hubiera tal sucesión no habría tal relato sino una descripción (en el sentido de si los objetos del discurso están asociados por una contigüidad espacial).

una deducción (si se implican uno al otro), una efusión lírica (si se evocan por metáfora) etc. donde no hay integración en la unidad de una acción, tampoco hay relato sino solo cronología, enunciación de una sucesión de hechos no coordinados

El estudio de lo narrativo se ha desarrollado a partir de dos aproximaciones básicas. En una de ellas se aborda a la narración como medio o entorno para estudiar determinados fenómenos filosóficos, lingüísticos o psicológicos. Un ejemplo, es la relación entre temporalidad y narratividad, se estudian los modos en que los niños aprenden a marcar la temporalidad en el lenguaje. En este tipo de trabajos los datos proceden de narraciones de un cuento de dibujos sin texto, el objeto de estudio es la expresión de la temporalidad y la narrativa es el contexto discursivo en el cual se estudia

Por otro lado, la aproximación "narratológica" lo narrativo *en sí* es el objeto de reflexión. Se intenta precisar lo peculiar del acto del habla narrativo, se intentan definir los límites y las propiedades de la narración. Bajo esta directriz resulta interesante determinar las características de las producciones infantiles

Bruner (1986) sostiene 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 de las personas, las vicisitudes de sus intenciones, no plantean la verdad sino la verosimilitud, la particularidad y sobre todo la temporalidad. A continuación se hace una diferenciación entre la narrativa como actividad verbal y lo narrativo como constructo

1. La narrativa como actividad verbal

Labov (1972, cit. en Tolchinsky, 1990) define una narración mínima como secuencia de dos cláusulas ordenadas temporalmente. Un cambio en la secuencia narrativa resulta en un cambio de lo narrado

- ⊗ Ami corrió, la bruja lo apresó
- ⊗ La bruja lo apresó, Ami corrió

Aunque ni la secuencia temporal ni la relación causal está explícitamente expresada se asume en cada caso una historia diferente. Hay quien exige aún menos de una producción verbal para ser considerada narrativa. Herrnstein Smith (1980, op. cit.) afirma que se puede concebir el discurso narrativo en su expresión mínima y más general como actos verbales en los cuales alguien dice algo que sucedió a alguien

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

2. La Narrativa como constructo

Desde esta perspectiva, la definición básica de narración aparenta ser muy simple “es una historia acerca del pasado que tiene un bien marcado comienzo, un medio y un final”. De acuerdo con Tolchinsky (1990), en esta definición queda claramente indicado que la intención no basta, el producto debe tener determinada forma y así abre paso a cuatro dualidades básicas que califican lo narrativo como constructo:

- I La del decir *lexis* y lo dicho *logos* Decir de la narración que **es una historia acerca de** indica ya la dualidad básica entre el plano del discurso —que es- y el plano de los eventos *acerca de* los cuales el discurso es. Dicha dualidad no opone ocurrencias reales frente a ocurrencias discursivas sino que ambas se dan en planos discursivos. Ejemplo:

- ✦ Tami liberó a Ami de su jaula y arrojó a la bruja al caldero
- ✦ Tami arrojó a la bruja al caldero después de liberar a Ami de su jaula

No se trata de contraponer una ocurrencia real frente a una ocurrencia imaginaria, ni un orden de ocurrencia original frente a otro que es su versión modificada. Ambos son órdenes posibles y ambos son versiones. En ambos enunciados se trata de los mismos sucesos pero mientras en el primero el orden de emisión (del decir) corresponde al orden de ocurrencia (de lo dicho) en el segundo no.

Esta contraposición se mantiene al definir la organización narrativa —el bien marcado comienzo, medio y final—. Tomemos como prototipo el esquema de organización propuesto por Thorndyke (1977, cit. en Tolchinsky, 1990): una historia incluye una introducción, el tema, un nudo y un desenlace.

Historia \equiv introducción + tema + nudo + desenlace
--

La idea es que cada uno de los componentes básicos del esquema se sustituye luego por el contenido proposicional de las expresiones incluidas en el discurso. Las proposiciones se asignan a las categorías que representan cada función. Por ejemplo, la categoría introducción subsume aquellos elementos que indican tiempo, lugar, introducción de los personajes de la historia y/o circunstancias de un cierto episodio. Estos elementos son condiciones para los sucesos y acciones descritos más adelante en el nudo y el desenlace.

Está claro sin embargo, que no hay una correspondencia entre la sucesión de las funciones o categorías y la sucesión de las proposiciones en el discurso. Estas categorías dominan secuencias de proposiciones de discurso narrativo que

TESIS CON
 FALLA DE ORIGEN

pueden ser recursivas –puede haber varios nudos en el relato– y las proposiciones que las expresan pueden estar repartidas en diferentes partes del discurso. Las macro-estructuras que en el esquema de Thorndyke aparecen como “tema”, y que son los elementos semántico-lógicos que dan coherencia profunda a lo narrativo son funciones “discontinuas”. Es decir, las proposiciones que los expresan pueden estar repartidas en el discurso. Lo mismo vale para el esquema propuesto por Labov: una narrativa completa comienza con una orientación, precede al nudo, es suspendida en el centro de la evaluación, antes del desenlace, finaliza con el desenlace y regresa al oyente al tiempo presente con una coda. Labov agrega al esquema de Thorndyke la función evaluativa, es decir aquellos comentarios u observaciones del narrador acerca de los hechos, el punto central de la historia, la actitud de los personajes, etc. pues bien, la función evaluativa aparece según Labov (1972) como *olas* que se difunden por todo el relato.

La primera dualidad mencionada, entonces, se realiza a dos niveles, al de la sucesión de las acciones y su enunciación, y al nivel de las funciones narrativas y su distribución en el texto.

- II. La segunda dualidad se refiere a la presencia y ausencia del narrador. La definición de base encierra otra dualidad propia de lo narrativo: *¿Qué significa es una historia?* Las historias no son, las historias se dicen o se escuchan. Por lo tanto afirmar que la narrativa *Es una historia acerca de* se está escondiendo al productor o reproductor de la historia. Los sucesos deben *hablar por sí mismos*. Esta característica de objetividad diferencia la narrativa de la autobiografía.
- III. La de las acciones y su motivación. Inevitablemente, la serie de sucesos es interpretada y producida con relación a “esquemas” intencionales. La “subjuntivación” (Bruner, 1988) es un componente indispensable de lo narrativo. Por ese componente se atribuye estados mentales a los personajes y el relato se desarrolla en dos planos simultáneamente: el plano de la acción y de la subjetividad de los personajes.
- IV. La de los sucesos y el saber acerca de ellos. La más difícil de simular en los programas computacionales o comprensión de narrativas. Ella es la que ha dado origen a las tan mentadas nociones de *frame*, *script*, etc. estas nociones se refieren al conocimiento del mundo que asume formas ritualizadas a partir de las cuales producimos e interpretamos relatos. Al plano de los sucesos narrados siempre se agrega el plano y la organización de los sucesos vividos. Lo implícito y lo inferido, lo que el narrado no dice pero sabe y lo que el receptor agrega a lo que lee o escucha es parte esencial de lo narrado, por eso *ningún enfoque narratológico deja de ser psicológico*.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Si bien lo narrativo como constructo, como estructura profunda, se sostiene más allá de diversos medios de expresión —orales, escritos, pictóricos o cinematográficos—, obviamente en cada uno de ellos las dualidades se realizarán de diversas maneras

3. Variables de carácter macroestructural

En una investigación realizada por Clemente (1990) donde pedía a niños de entre seis y siete años de edad que "contaran un cuento" utilizó las siguientes variables de carácter **macroestructural** para analizar las producciones infantiles, estas variables se refieren a la organización global del discurso narrativo:

⊕ **Marcadores del inicio y / o del final de la narración**, es decir, la presencia o no de expresiones del tipo "había una vez", "este cuento se acabó", "colorín colorado", etc.

⊕ **Complejidad estructural de las narraciones** (siguiendo con modificaciones las directrices marcadas por Botvin y Sutton-Smith, 1977 (cit. en Clemente, 1990)

La superestructura de la narración se describe habitualmente por los lingüistas como constituida por categorías semejantes a las siguientes: **exposición, desarrollo, resolución, valoración y epílogo**; como estas categorías suelen estar precariamente o no representadas en las narraciones incipientes de los niños, Clemente (1990) considera las descritas por Sutton-Smith y Botvin, que simplifican semánticamente las referencias narrativas, siguiendo la tradición del antropólogo ruso Propp (1977 op. cit.) En esta tradición científica se consideran categorías fundamentales para decidir si un discurso es o no una narración, las siguientes:

- A Aparición de algunos personajes destacados que mantengan su protagonismo durante un número de expresiones
- B Que estos personajes tengan ocasión de iniciar un proceso argumentativo de narración (una de las llamadas *díadas argumentativas*) que pueden ser de dos tipos:
 - Díada de maldad, con la aparición de un personaje en el papel del villano que realiza una maldad. La segunda parte de la díada se corresponde con su anulación o la maldad acabada
 - Díada de carencia, cuando a un personaje le falta algo (amor, compañía, comida) también se exige su subsanación o anulación mediante la solución de la carencia
- C Para que haya narración es necesario que entre las díadas, algunas expresiones estén dedicadas a la acción de la primera parte y a la reacción de la segunda

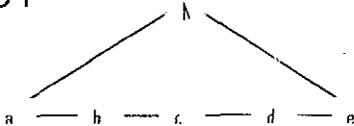
TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

D Es necesario que la historia tenga un fin, sea o no convencional, es decir que el proceso argumentativo se cierre

Botvin y Sutton-Smith (1977, op cit) separan, siguiendo estas directrices, las narraciones infantiles en siete niveles, los cuales distinguen entre el número de acciones involucradas y el número de personajes. A continuación se describen los tipos más comunes.

Ejemplos de narraciones:

TIPO 1



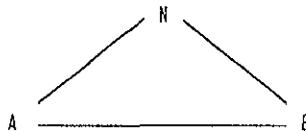
Se trata de acciones yuxtapuestas sin llegar a conectarse en un nudo común.

Ejemplo escrito: había un gato que estaba a la puerta (a), había una abuela ciega (b); de pronto (c), el gato corrió muy rápido (d) y colorín este cuento se acabó (e)

Ejemplo oral: era una vez una granja; y un día un señor se montó en el caballo y su amigo se fue a cazar, y cazó un lobo y después su amigo volvió y se bajó del caballo, y le preguntó que había cazado y le dijo que un lobo, y después lo frieron y lo pusieron en un plato y empezaron a comérselo. Cuando ya se lo comieron se fueron a trabajar, y después este fue a fregar los platos; cuando fregó, se fue a hacer la compra y trajo un conejo para asar. Cuando ya lo asó lo puso aquí; después su amigo volvió, se bajo del caballo y se puso otra vez a cenar; cuando terminó se acostaron este se fue a fregar y después se acostaron, y éste ya se acostó

TIPO 2

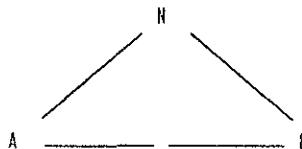
Se trata de narraciones con un solo nudo, pero descrito muy simplemente sin acciones intermedias.



Ejemplo escrito: era una vez un gatito y un niño que vivía en una casa (a), y una vez pasó un ratón y una rata, y llamó la rata "tamtam", abrió la puerta el niño y dijo la rata: "¿Podemos vivir con vosotros?" y dijo el niño "sí", y vivieron felices (b)

TIPO 3

Un nudo con acciones intermedias entre su inicio y final



TESIS CON FALLA DE ORIGEN

Ejemplo oral: era una vez una niña que le iba a llevar comida a su mamá, luego pasó un hombre y le dijo: "¡a donde vas?" le dijo: "a llevar comida a mi mamá, y entonces dijo el señor: "yo te llevaré que si no te perderás" Y luego llamaron a la puerta de su mamá y abrió un oso, y entonces la niña se acercó al oso y luego le empezó a tocar, pero el oso le empezó a tocar a la niña y luego la niña se sentó y le agarró de la mano y se fueron juntos a casa y ya se ha acabado

⌘ **Cohesión narrativa y coherencia de las expresiones del texto con el nudo narrativo descrito en la narración**, esta categoría corresponde a las expresiones de la narración que contribuyen al desarrollo del hilo narrativo. estas se separan de aquellas que, aun estando en la narración, no contribuyen a él. ya sea porque inician un nudo nuevo que no llega a cumplirse o porque son expresiones ajenas a la narración

4. Variables de carácter micro estructural

A diferencia de las variables macroestructurales, las variables microestructurales son los aspectos dirigidos a la complejidad sintáctica de los textos es decir, cómo están organizadas las oraciones y cómo están ordenadas las palabras. Estas variables pueden ser:

- ⌘ *Cantidad total de palabras*
- ⌘ *Cantidad total de expresiones* Se entiende por expresión toda cadena hablada o escrita aislada por el silencio (más de dos segundos en la modalidad oral) o por cambio de tema (en la modalidad escrita) o por nexos coordinantes (en ambas modalidades)
- ⌘ *M L E* (media de longitud de expresión)
- ⌘ *Frecuencia de los diversos tipos de marcadores de complejidad sintáctica*
- ⌘ *Frecuencia de los diversos tipos de complejidades verbales*

Este último tipo de variables probablemente se utilice en estudios que busquen características ya muy particulares acerca de la forma de la narración. Para fines de este estudio se considera pertinente utilizar variables de carácter macroestructural, es decir, aquellas que tienen que ver con el número de ideas (número de secuencias temporales) y con la organización narrativa, es decir, los marcadores de inicio y final y la cantidad de nudos involucrados en las producciones infantiles. Esta decisión se toma principalmente por dos razones: primera, este es un estudio de carácter exploratorio, la información obtenida permite caracterizar y definir el tipo y amplitud de narraciones elaborados por niños de preescolar, y segundo la intervención que se realizó en la Estancia de Bienestar y Desarrollo Infantil fue de tipo promocional por lo cual no es necesario definir tan minuciosamente la forma de las narraciones infantiles

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

CAPÍTULO II

MÉTODO

1.

Objetivo general:

- ✦ Fortalecer el desarrollo del lenguaje oral a través de la estimulación de la expresión narrativa en niños preescolares

Objetivos específicos:

- ✦ Establecer y analizar las características del discurso narrativo de cada niño
- ✦ Analizar las interacciones entre niños en el momento de sus narraciones
- ✦ Analizar el desarrollo del lenguaje oral a través de la guía AEPS

2.

Participantes:

Un grupo de 3° de preescolar de una Estancia de Bienestar y Desarrollo Infantil del ISSSTE al sur de la Ciudad de México. El grupo estaba integrado por 10 niños (7 niños y 3 niñas) cuyas edades fluctuaban entre los 5 y 6 años.

3.

Escenario:

Las actividades de evaluación e intervención se llevaron a cabo en los espacios de juego, así como el traspatio con que cuenta la Sala de Preescolares. El lugar se eligió según la actividad y el manejo de materiales necesarios.

4.

Materiales e Instrumentos:

Los instrumentos requeridos para las evaluaciones fueron los siguientes:

- 1 Examen de articulación de sonidos en español de Melgar (1994). Este instrumento se aplicó con el objetivo de determinar posibles dificultades de articulación en cada niño. Al inicio del trabajo en la Estancia, la Educadora del grupo solicitó la intervención en esta área del lenguaje ya que la consideraba



una necesidad del grupo. Aún cuando de acuerdo a la edad de los niños todavía están en proceso de adquisición de algunos fonemas se consideró pertinente descartar alguna dificultad de este estilo. Este inventario comprende 56 sustantivos que, de acuerdo con la autora, se usan comúnmente en la conversación cotidiana de las personas de habla española. Este inventario prueba los siguientes sonidos:

- 17 sonidos consonantes (m, n, ñ, p, x, b, k, g, f, y, l, r, rr, t, c, s)
- 12 mezclas de consonantes (bl, kl, fl, gl, pl, br, kr, dr, fr, gr, pr, tr) y
- 6 diptongos (au, ei, eo, ie, ua, ue)

2. El Sistema de Evaluación y Programación para Niños Pequeños (AEPS, por sus siglas en inglés). Dominio de Comunicación Social (ver anexo 2) se aplica con el objeto de obtener un perfil de las habilidades comunicativas de los niños. De acuerdo con Bricker (1998), sus reactivos están basados en el enfoque teórico que aborda a la comunicación en tres áreas: contenido (significados expresados a través del lenguaje), forma (sintaxis y gramática del lenguaje) y uso (función de la comunicación en el contexto social). Para ello este Dominio se divide en dos Grupos de Metas: Interacciones de Comunicación Social y la Producción de palabras, frases y oraciones (ver anexo 1). Con este instrumento se obtiene una puntuación total por cada meta. Se tendrá una hoja de registro por cada niño. Es importante señalar que los formatos se llenan con información obtenida a partir de las observaciones que se realicen en tres contextos de interacción cotidianos (por ejemplo, la hora del almuerzo, durante una actividad académica o en el recreo) y donde el aplicador pueda registrar fielmente las interacciones verbales de cada niño. Este instrumento debe aplicarse al inicio y final del programa para determinar las posibles diferencias y cambios reflejados en el desarrollo del lenguaje oral de cada niño. El análisis debe realizarse en torno a las dos metas principales del instrumento: Interacciones de Comunicación Social y la Producción de palabras, frases y oraciones. A su vez el análisis debe contemplar cada submeta del primer rubro: uso de palabras, frases u oraciones para informar, preguntar, contestar y para expresar emoción, imaginación y afecto; usa reglas de conversación; establece y varía roles de comunicación social. Esto es particularmente importante pues el programa se establece como una alternativa para estimular el desarrollo del lenguaje oral por lo cual los resultados deben verse reflejados en las habilidades de este. Este análisis es de carácter tanto cualitativo como cuantitativo.

La validación de este instrumento consistió en un primer momento en la aplicación de esta prueba a 53 niños de 3 a 6 meses, la mitad de los niños con alguna discapacidad y la otra parte de los niños sin ninguna dificultad. Se utilizó una Correlación producto – momento de Pearson para cada dominio, la correlación total fue de $r = .94$ todas las correlaciones fueron significativas con una $p < .0001$.

También se obtuvo la validez de congruencia con dos instrumentos. la Escala de Habilidades Infantiles de McCarthy y el Sistema de Evaluación de Desempeño Uniforme de Haring, White, Edgar, Affleck y Hayden. las correlaciones obtenidas fueron de .72 y .87 respectivamente con una $p < .0001$. En 1993 se volvió a obtener un coeficiente de correlación producto momento de Pearson y se volvió a encontrar un alto grado de consistencia ($r = .96, p < .01$) para el Dominio de Comunicación social)

- 3 Una técnica que será utilizada para evaluar propiamente la narrativa oral será la exposición de un libro¹ con imágenes que van de la más simple a las más complejas y sin texto. Se recomienda que el niño interactúe con el libro y posteriormente se le pida que invente un cuento con las imágenes que ha visto. Se registra toda la información en audio casetes con el fin de analizarla posteriormente en tablas y de acuerdo con las siguientes categorías:

→ **Número de secuencias temporales.** Se refiere a las oraciones que contengan una actividad o un evento de la historia y que dé paso a la siguiente acción. Ejemplo:

¡Hola! ¿Les gustaría mi historia peluda?

Una noche llena de estrellas (1)

Pasó una arañita (2)

Entonces

Tocó toc toc toc { (3)

¿Quién es? (4)

Y ella dijo "soy yo witsi la arañita" (5)

Hay arañita ¿gustas una tacita de café? (6)

"por supuesto que sí" (7)

después se fueron a la sala (8)..

TOTAL = 8 SECUENCIAS TEMPORALES

NOMBRE	NO DE SECUENCIAS	
	INICIAL	FINAL
Victor	8	

¹ *Zona y Región*. México: Fondo de Cultura Económica

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

- **Tipo de discurso:** esta categoría permite diferenciar un discurso únicamente descriptivo de aquel que si tenga una forma de cuento con personajes y un tema
 - ▶ 1: descriptivo
 - ▶ 2: narrativo

- **Organización narrativa (inicio, medio y final).** Se refiere a los marcadores u oraciones que presenten la historia (Era una vez Hace mucho tiempo, hola etc), que la desarrollen (y después entonces luego entre otros) y que la finalicen (tan tan, y fin colorín colorado este cuento se ha acabado, este cuento se acabó u otras) Los datos se registran en un cuadro como el que se presenta a continuación del ejemplo. se coloca una palomita en la casilla correspondiente si la narración cumple con el criterio y una cruz si no posee esa característica Es una tabla para la evaluación inicial y otra para la evaluación final Ejemplo:

3ª llamada y comenzamos (se coloca la arañita)
Hola! Soy witsi la pelona (inicio)
 así me llamo witsi la pelona porque soy pelona
entonces una noche llena de estrellas ¿cuento el mismo cuento o cuento otro?
Cuenta otro (le contesto)
 Por la ventana estaba viendo yo
 Y vi que un señor se acercaba muerto
 Estaba todo encañalado. Se veían todos sus huesos
 Estaba todo con sangre
 Y nadie pudo detener lo
 Y entonces me golpeó (con un muñeco golpea a la arañita)
 y después se murió para siempre
ya acabó. te toca Rosy. (fin)

Nombre	Inicio	Desarrollo	Final
Victor	✓	✓	✓

La información grabada debe transcribirse a fin de realizar un análisis más detallado y así poder determinar las características peculiares de las producciones verbales de los niños y de las diferencias entre estos

**TESIS CON
 FALLA DE ORIGEN**

En relación con los materiales necesarios para realizar las actividades del programa, éstos dependían del trabajo a realizar. Generalmente se utilizaron hojas blancas y de colores, lápices de colores, pinturas, acuarelas y diferentes tipos de papeles; para el registro de las actividades se utilizó una grabadora, audio cassetes, videograbadora, cartuchos de 8 mm. Y videocasetes VHS.

5.

Procedimiento:

Para lograr los objetivos, el presente programa está diseñado en tres fases integradas de la siguiente manera.

FASE UNO

Una evaluación inicial, la cual involucra la aplicación de un formato del sistema de Evaluación y Programación para Niños Pequeños (AEPS). Con este instrumento se obtiene un perfil de las habilidades comunicativas de cada uno de los niños en contextos cotidianos. Además de esta evaluación también se aplica una actividad donde se les invita a cada uno de los niños que produzcan un cuento a partir de un libro con imágenes sin texto y se registra esta producción infantil. La evaluación que se realiza con el Inventario de Melgar sólo se realiza en esta evaluación.

Durante las tres primeras sesiones de trabajo se evaluó a los niños con la Prueba de Melgar (1994) a fin de obtener el perfil de articulación de sonidos en español. Posteriormente se grabaron episodios de interacciones verbales entre los niños durante diversas actividades y momentos para derivar la información necesaria para el Sistema de Evaluación y Programación (AEPS). Una vez realizadas las evaluaciones *formales*, se procedió a la evaluación a través de la narración de un cuento por parte de los niños con un libro con imágenes sin texto.

FASE DOS

La aplicación del programa que incluye una serie de actividades cuyo objetivo general es promover la producción de discursos infantiles. Es importante destacar que los trabajos generados en estas actividades pueden integrar un **portafolio** donde se podrá revisar la evolución del trabajo infantil.

El portafolio de cada niño contiene todos los trabajos elaborados a lo largo del programa y un audio casete con sus producciones verbales. Esta forma de

organizar el trabajo de los niños permite ir comparando el desempeño de cada uno desde que empieza el programa. El uso del portafolio puede hacerse de manera permanente a lo largo del programa

Una vez que se obtiene toda la información pertinente a través de la evaluación inicial se procede a la aplicación del programa el cual está constituido por una serie de actividades que tienen como objetivo general la elaboración de una historia. El programa propone nueve sesiones de trabajo cuyas actividades están diseñadas de acuerdo con su objetivo y con los materiales necesarios

1. **Construyamos las reglas.**
2. **El cuento.**
3. **Grabemos una carta.**
4. **El noticiero.**
5. **El libro.**
6. **El cartel o periódico mural.**
7. **Una historieta.**
8. **Los cineastas.**
9. **Cierre**

La organización de cada una de las sesiones de trabajo abarca tres momentos que a continuación se describen:

1. *Planeación*

Esta es la primera parte de una sesión de trabajo. Se explica en qué consiste la actividad y se presentan los materiales necesarios. Previo a la elaboración de la actividad se comenta acerca del producto final (por ejemplo, un periódico, un cuento o un libro) y de esta manera partir de los conocimientos previos de los niños respecto a su experiencia con los diversos materiales, como los periódicos o los libros, y que la actividad les parezca más atractiva (por ejemplo, en la elaboración del periódico, se puede iniciar con la presentación de alguno (s) de circulación diaria y se pregunta acerca de si lo conocen los niños, de para qué sirven los periódicos o cualquier otra pregunta que nos dé información acerca de las experiencias previas del niño con el material a usar)

Posteriormente se les invita a participar en la actividad y se les pide su opinión acerca de cómo les gustaría hacerlo, qué materiales necesitan y qué pasos van a seguir para la elaboración del producto final. Este primer momento dura alrededor de 5 a 10 minutos y se organiza de manera grupal o individual según lo requiera la actividad o los mismos niños.

2. Desarrollo Este es el momento en que los niños trabajan de manera individual o grupal en la elaboración del producto final, utilizando diversos materiales (papeles, pinturas o grabadora) al final de este segundo momento que puede durar hasta una hora, se les pide a los niños que limpien el espacio de trabajo que utilizaron

3. Cierre Una vez que se tiene el producto final se forma un círculo con los niños y se evalúa la experiencia. Se le pide a cada niño que comunique sus sentimientos, sus aprendizajes, las dificultades y cómo podría mejorarse la actividad. Las preguntas que se sugieren son las siguientes:

- ✓ ¿Les gustó la actividad?
- ✓ ¿Qué fue lo que más les gustó?
- ✓ ¿Qué aprendieron de la actividad?
- ✓ ¿Qué no les gustó?
- ✓ ¿Cómo podría mejorarse?
- ✓ Sugerencias

Se recomienda utilizar un período de 5 minutos para esta parte de la sesión de trabajo, y finalmente se les agradece su participación y se les invita a la próxima actividad. En el cuadro 3 se resumen las actividades propuestas en el programa.

No de sesión	Contenido	Objetivo
1	Construcción de reglas	Invitarlos a participar en el programa y construir el clima social.
2	Cuento	Expresarse creativamente a través del lenguaje y dibujo.
3	Grabemos una carta	Expresar y compartir una experiencia a otras personas.
4	El Noticiero	Expresar y comunicar las cosas que más les impactan tanto de sus propias experiencias como del medio que les rodea.
5	El Libro	Dirigir un discurso narrativo a partir de imágenes con una secuencia lógica.
6	El Cartel o Periódico Mural.	Promover el trabajo grupal y la exposición de un trabajo.
7	Una historieta	Promover la construcción de una historia a partir de imágenes.
8	Los cineastas	Expresar y comunicar vivencias.
9	Cierre	Concluir el trabajo y expresar su opinión acerca del trabajo.

Cuadro 3. Actividades del Programa

La primera de estas actividades es la invitación y presentación del programa. Se comenta con los niños -de manera muy ligera- en qué consiste el programa y sus respectivas actividades y materiales. La última sesión es para evaluar todo el programa. Se reúne a los niños participantes en un círculo y se les invita a que comuniquen y compartan con el grupo lo que aprendió, lo que sintió y en general, qué tal les pareció el programa.

FASE TRES

La evaluación final que incluye la aplicación de los mismos instrumentos señalados en la evaluación inicial. Los datos reunidos en esta segunda evaluación se compararan con los datos de la evaluación inicial para describir los cambios ocurridos como resultado de la aplicación del programa.

Este es también un momento ideal para compartir con los niños su Portafolio completo a fin de reunir y agradecer al equipo de participantes lo cual permite al mismo tiempo que los niños comuniquen entre sí sus experiencias y sus trabajos.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

CAPÍTULO III

RESULTADOS

Con la información obtenida tanto de las actividades programadas como de las observaciones que se realizaron en los tres contextos de interacción cotidiana – actividad dirigida, recreo y espacios de juego- se llevaron a cabo dos tipos de análisis. Con la primera información derivada de las narraciones de los niños se hizo un análisis con base en las categorías previamente señaladas – *número de secuencias temporales, tipo de discurso y marcadores de inicio, desarrollo y fin-* y de esta manera caracterizar la narrativa infantil de esta población, también estos datos permitieron contrastar el discurso narrativo de los niños antes y después del programa. Por su parte, la información de las observaciones se utilizó, como ya se ha mencionado, para los formatos de la guía AEPS. Este análisis basado en los formatos de Registro de Comunicación Social permitió comparar habilidades del lenguaje de los niños antes y después del programa. A continuación se describe más detalladamente cada análisis.

1 ANÁLISIS DE LA NARRATIVA

Las narraciones infantiles derivadas de cada una de las actividades poseen características de contenido y forma que resultan interesantes por sí mismas ya que requieren la producción de ideas y conceptos diferentes y la conexión entre estos. En este sentido las características notorias de las producciones elaboradas por los niños de un grupo de tercero de preescolar se resumen a continuación:

Debido a la cantidad de datos que resultaron de cada actividad sólo se presentará el análisis con las categorías correspondientes de las narraciones del Zoom y Rezoom que corresponden a la evaluación inicial y final del programa.

1ª Categoría: Número de Secuencias Temporales

La primera categoría que se refiere al *número de secuencias temporales* proporciona información respecto a la amplitud del discurso narrativo. Es importante resaltar que esta categoría responde al concepto de la narrativa como actividad verbal y que refleja por tanto la habilidad de los niños para producir tanto ideas como acciones a partir de las imágenes del dibujo. Como se observa en la tabla 1, la cantidad de secuencias se incrementó de manera considerable en la evaluación final como resultado de los constantes esfuerzos de los niños al crear discursos narrativos en cada actividad. Basta recordar que siete de las nueve actividades programadas tenían como producto final la narración de un cuento o anécdota y de esta manera se estimulaba su habilidad para producir una gran cantidad de ideas, aunado a esto, el hecho de compartir sus narraciones provocaba que algunos niños agregaran detalles a su historia tomados de las historias de sus compañeros o bien entre ellos retroalimentaban sus narraciones.

Número	Zoom	Re zoom
Javier	20	38
Odett	15	64
Ihui	14	41
Joce	38	82
Karen	14	35
Miguel	11	39
Misael	16	48
Victor	14	57
Erick	19	27
Aldair	13	32

Tabla 1. Número de secuencias temporales obtenido por los niños en la evaluación inicial y final

El tipo de información generada en esta categoría permitió llevar a cabo el análisis estadístico *Prueba de Rangos Asignados de Wilcoxon* donde las hipótesis se establecen de la siguiente manera:

H_0 : el número de secuencias temporales antes y después del programa no depende del momento en que se presentan las evaluaciones. En términos de la prueba de *Wilcoxon*, la suma de los rangos positivos no difiere de la suma de los rangos negativos

H_1 : el número de secuencias temporales antes y después del programa depende de la intervención: la suma de los rangos positivos difiere de la suma de los rangos negativos

La tabla H del apéndice I¹ muestra que con $N = 10$ y $T^+ = 55$, se debe rechazar la hipótesis nula en $\alpha = 0.01$ para una prueba bidireccional, puesto que el valor de tablas es 0.0010 y para una prueba bidireccional se duplica (0.0020). Se rechaza H_0 a favor de H_1 y se concluye que el número de secuencias temporales fue significativamente mayor en la evaluación final. Esto también significa que el programa de actividades permitió optimar la amplitud del discurso narrativo de cada niño y por tanto es una herramienta eficaz para promover el lenguaje oral.

¹ En: Siegel S & Castellan N J (1995) *Estadística No Paramétrica Aplicada a las Ciencias de la Conducta*. México Trillas

2ª Categoría: Tipo de Discurso

Respecto a la segunda categoría que se refiere al tipo de discurso creado por los niños, se observa que en la evaluación inicial los niños recurrían más a la forma descriptiva (es decir, que describían o exponían las características físicas de los dibujos del cuento más que formar una historia, con ideas entrelazadas entre un dibujo y otro) que a la narrativa de una historia con ideas entrelazadas de una imagen a otra (ver tabla 2)

- 1: Descriptivo
- 2: Narrativo

Número	Zoom	Re zoom
Javier	1	2
Odett	1	2
Ilhui	1	2
Joce	2	2
Karen	1	1
Miguel	1	2
Misael	1	2
Victor	1	2
Erick	1	2
Aldair	1	1

Tabla 2 Tipo de discurso narrativo antes y después del programa de actividades

Un ejemplo de discurso descriptivo es el siguiente

(Ilhui) Un día un león fue a pasear y después encontró un árbol, una planta, otra planta, dos flores y una flor que tenía una abeja (esta es una muestra de cuando solo describen su cuento) (*¡ay! no le puse mi nombre*) y después siguió caminando hasta que encontró una casa y luego siguió buscando (*¡ay! se me olvidó algo*) y después, este buscó hasta la noche siguió buscando hasta que luego se durmió en un arbolito. Nada más. Fin. El Cuento del León

Un ejemplo de discurso narrativo

Una vez en el bosque había unos malos, que le decía a cone *¡ya deja de reírte!*, entos ya después la vaquita le dijo

- ¡¡vamos a ser malos con conejito!
- "¡sí!"

Y entos después al siguiente día ya encontraron a esos dos, al perrito y al conejito; y entonces encontraron a los demás animales; y entonces después *no te pongas enfrente no me sigas*; entos pollito dijo:

- ¡jino será muy fácil ser tan malo tú debes ser un niño muy bueno y portarte bien será muy fácil eh. para hacer algo así!!

Entonces el oso les dijo:

- ¡¡si sabes, te callas si no te callas te pegaré!!

Oso dijo también Perro dijo:

- ¡¡pues claro que no lo sabrás eso porque tú eres muy malo con nosotros y si no fueras malo entonces ya presentarías algo!!
- ¡¡claro que les presento algo, mis papá y mi mamá!!
- ¡¡ja ja ja, ¿y dónde está tu papá y tu mamá?!!

Entos le pegó; entonces después

- ¿Dónde están tus papás oso? Tú (no) tienes nada de papá ni mamá ja ja!

Se empezaron a burlar

- ¡ja ja ja!

Entonces le pegó oso malo entonces le pegó oso malo entonces le pegó a conejito conejito lloró mucho, su mamá llegó pero también se rió de él Se burló muy feo y también dijo:

- ¡¡yo no soy su mamá!!

Entos después dijo conejito:

- ¡¡yo no te quiero tú nunca serás amigo de nosotros!!

¿te gana de la chis me permites un momentito Rosy, te gana de la chis? Y Aldair le responde que no me lo detienes.

Entos osito:

- ¡oso malo!

Le dijo entos osito le dijo:

- ¡¡tú eres muy tonto, no tienes papá ni mamá conejito!!
- ¡¡claro que sí!! Mira ¿quiero observarlos?!

¡ya quítense préstamela, así está mucho mejor! (Se refiere a la grabadora que tenía Aldair)

Entos gato pillo... pero conejito seguía llorando y le sangró su patita y su nariz después dijo:

- No puede ser que sea algo así, ¡oso, oso, tú eres el malo, sí tengo papá y mamá,, aunque tú no lo creas sí tengo mamá y papá!
- ¡¡tú no tienes, tú eres el único que no tiene papá y mamá!!, conejito ¿sabes qué? ¡Vamos a hacer una pelea!
- ¡Claro! El que gane sabrá que tiene a su papá nos lo enseñará!
- ¡Claro, es una gran obsesión (decisión)!
- ¡Sí claro, vamos!

Pero como le pegó a conejito y conejito se desmayó, al fin lo llamó, a gato ¡gato vino! conejito despertó con su gran voz, entos con su gran voz dijo:

- ¡Claro!

Mira Rosy se están riendo de mi cuento. Entos pollito dijo:

- ¡¡Te callas tú la boca por favor si no te doy en la bocota!!

Y entos el osito dijo:

- ¡¡Tú eres el tonto y muy feo y cochino, tú no te bañas todos los días porque no tienes casa!!
- ¡¡Claro que sí tengo casa!!

Y empezó a llorar y se fue a su casa. todos lo siguieron y apareció ¡el oso ratero! Oso ratero nunca presentó a y entos oso dijo.

- ¡yo soy oso malo!

Y entos gallina dijo:

- ¡¡Yo soy la gallina muy buena de todos los estados de todos los Estados Unidos . yo podré matar a los que ustedes quieran no van a hacer una cosa tú eres un tonto!!
- ¡¡Pues claro que no tú eres el más tonto de todos!!

Miguel se te ven los calzones Entos entonces osito le dijo:

- ¡¡Tú te callas la boca porque eres muy malo con nosotros!!

Le pegó y ora si se fue conejito a su casa conejito dijo:

- ¡Muy bien yo puedo ser un super, ¡tú eres el único que sería un super héroe! Así es la vida eh! Así es la vida que tú no seas un tonto ¡tonto feo cochino ¿eso es lo que tú presentas a tu gran mamá?! ¡No tienes mamá!
- ¡Claro que sí si tengo mamá!

Y empezaron a pelear y conejito se murió. y lo revivieron y entos fueron muy felices y se fueron ¡a su casa!

Fin colorado este cuento se ha acabado

¿Cómo se llamó tu cuento? Mi cuento se llamó Conejito y Gato al Rescate'

Al inicio del programa los niños consideraban que inventar un cuento sólo era describir lo que veían a simple vista en cada hoja por separado. esta información coincide con los datos de Karmiloff – Smith (1986, cit en Garton y Pratt 1991) donde los niños que participaron en su estudio construían historias que aún no estaban del todo bien integradas y describían cada dibujo sucesivo de forma independiente. si bien mantienen cierta cohesión del discurso falta algo más para nombrar cada producción verbal como una narración bien formada

A lo largo de las actividades del programa aplicado se remarcaba lo importante y valioso que era el que construyeran una historia donde cada dibujo que elaboraban formara parte del tema de su cuento, de esta forma se les incitaba a que pensarán que cada dibujo representaría una parte de la historia que ellos estaban formando, que los personajes protagonistas de la historia debían estar involucrados en cada parte del cuento, así como las situaciones y los ambientes elegidos

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

3ª Categoría: Organización Narrativa

En relación con esta tercera categoría que se relaciona con el concepto de narrativa como constructo, es decir, que se refiere a un discurso con una determinada forma – introducción, desarrollo y desenlace– se observó un notable perfeccionamiento con respecto a los marcadores de inicio y fin de una historia (ver tabla 3)

Número	Zoom			Re zoom		
	I	D	F	I	D	F
Javier	X	✓	X	✓	✓	✓
Odettt	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Ilhui	X	✓	✓	✓	✓	✓
Joce	✓	✓	X	✓	✓	✓
Karen	X	✓	X	✓	✓	✓
Miguel	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Misael	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Victor	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Erick	X	✓	✓	✓	✓	✓
Aldair	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Tabla 3 Marcadores de inicio, desarrollo y fin en las narraciones de los niños antes y después del programa

ERICK (antes)

“Boris, Regresa la Momia II”

(joc: no me dejas ver Misael)

la momia estaba dormida, cuando una señora la despertó, y ahora la momia sigue a esa señora, a matarla y ahí en la noche una señora estaba comprando en la tienda se apagaron las luces, y después se fue por las escaleras, y después la momia siguió a la señora pero la señora ya no estaba la momia, pero estaba abajo del piso Y el fin

ERICK (después)

Era una vez un reloj un señor que estaba haciendo muchas muchas cosas; escribía cosas y su reloj era una flecha; y su reloj estaba ahí en su manita yyy y que quería ser pintor que era un niño que hacía miles, miles y miles de figuras; estaba terminando hace muchos años porque ya hizo de 1, de 2, de 3, de 4... y esas cuatro fueron muy difíciles; y el cielo estaba muy muy bonito y ahí no estaba; él vivía en una casa, en una montaña; esos dibujos estaban en una montaña más alta que nadie, ahí estaban haciendo una película y la película estaba muy padre. La estaban haciendo por adentro y por afuera y ahí estaban los señores y las señoras trabajando; pero ahí estaban las figuras, y estaban viendo la película. Cuando ahí estaba un elefante cargando, pero era una maleta; ahí estaba una maleta haciendo... un señor hacía muchas películas bonitas muchos muchos años hace muchos, muchos años y su hija está viendo las formas para ver una que le encanta y su mamá del bebé estaban ahí pero la mamá estaba ahí y el bebé iba a chocar:

- ¡ay, ay ay!

Ilhui expresa ¡Órale que padre ese cuento!

Erick. yo lo estoy inventando

Y ahí estaba volando un pájaro... estaba viendo a todos; ahí estaba otra figura, esa figura estaba muy padre y una foto que tomaron y una revista; el metro estaban esperando, el metro estaban esperando. Y el tren se está alejando, alejando, alejando y el fin
 ¿Cómo crees que se llame el cuento? "Dibujos"

En el marco teórico se establecía a la narrativa tanto como una actividad verbal como un constructo. Para ambas, se requiere la producción de una serie de ideas interconectadas que resultan en el número de secuencias temporales, también se requiere que esta actividad tenga determinada forma para que pueda cumplir con los criterios que hacen una buena historia. En este sentido, se establece que los niños de un grupo de tercero de preescolar desarrollaron tal actividad de manera apropiada, hubo narraciones tan extensas como cortas pero con los adecuados marcadores de inicio, desarrollo y fin, haciéndose más evidentes estas características al final del programa.

A partir de estos resultados, se afirma que el tipo de actividades realizadas contribuye de manera significativa a la formación de discursos narrativos con una forma bien estructurada. De la misma manera, resultó provechoso el que a lo largo de las actividades se hicieran contribuciones entre todo el grupo a fin de compartir las historias formadas. Ahora bien, las implicaciones de estas habilidades en el desarrollo del lenguaje oral quedan de manifiestas de acuerdo con el análisis realizado por la guía AEPS que a continuación se explica.

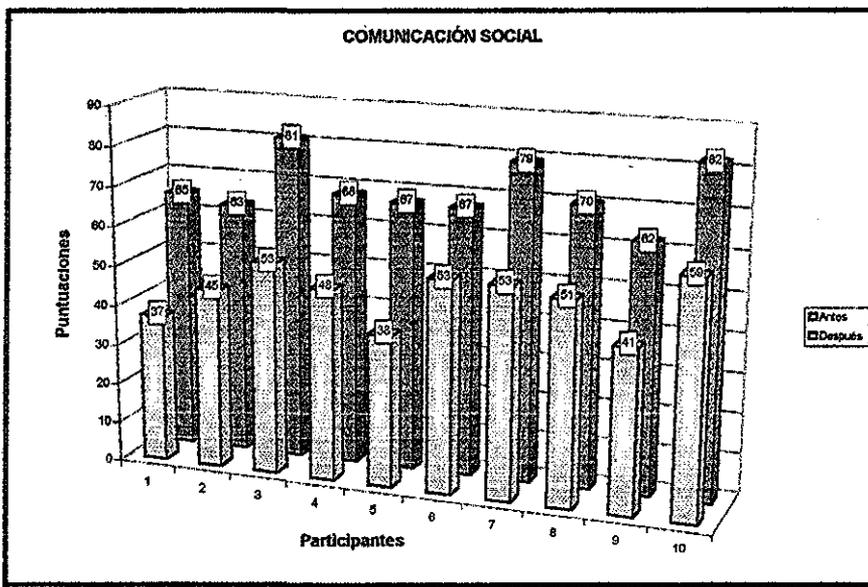
2 ANÁLISIS DEL REGISTRO DE COMUNICACIÓN SOCIAL

De acuerdo con la información obtenida a través de los formatos del Sistema de Evaluación y Programación para Niños Pequeños (AEPS, por sus siglas en inglés) que evalúan las habilidades de lenguaje y comunicación que han desarrollado los niños se encontró lo siguiente:

- De manera general, y de acuerdo con las puntuaciones obtenidas (el puntaje máximo posible es de 82), todos los niños mostraron una mejoría en sus habilidades de comunicación verbal, reflejadas tanto en sus interacciones con sus pares como en la producción de palabras, frases y oraciones. (ver tabla 4 y gráfica 1)

	EVAL INICIAL	EVAL FINAL
ILHUI (1)	37 (37.75 %)	65 (66.32 %)
MIGUEL (2)	45 (45.91 %)	63 (64.28 %)
JOCELIN (3)	53 (54.08 %)	61 (63.36 %)
ALDAIR (4)	48 (48.97 %)	68 (69.38 %)
ERICK (5)	38 (38.77 %)	67 (68.36 %)
MISAEL(6)	53 (54.08 %)	67 (68.36 %)
VÍCTOR (7)	53 (54.08 %)	79 (80.61 %)
JAVIER (8)	51 (52.04 %)	70 (71.42 %)
KAREN (9)	41 (41.83 %)	62 (63.26 %)
OBETT (10)	59 (60.20 %)	82 (83.87 %)

Tabla 4 Puntuaciones del AEPS y porcentajes cubiertos del total de la prueba



Gráfica 1 Puntuaciones generales obtenidas en la guía AEPS

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

Es importante mencionar que el dominio de Comunicación Social de la guía AEPS fue diseñado para evaluar habilidades *comunicativas* y de *lenguaje*. En el formato de la guía (ver anexo 1) éstas aparecen como dos grupos de metas:

- I. INTERACCIONES DE COMUNICACIÓN SOCIAL (puntuación completa =30)
- II. PRODUCCIÓN DE FRASES Y ORACIONES (puntuación completa = 52)

Las primeras se refieren a la calidad de la interacción que mantienen los niños en un momento de convivencia, es decir, tanto al contenido de la conversación, como a la forma en cómo se mantiene ésta. Por su parte, el segundo grupo se refiere al tipo de producciones verbales que manejan los niños, como las palabras, frases y oraciones. Las implicaciones de los avances logrados en estas dos esferas del lenguaje oral que evalúa este instrumento son descritas a continuación.

I. INTERACCIONES DE COMUNICACIÓN SOCIAL

Este primer grupo contiene las siguientes metas:

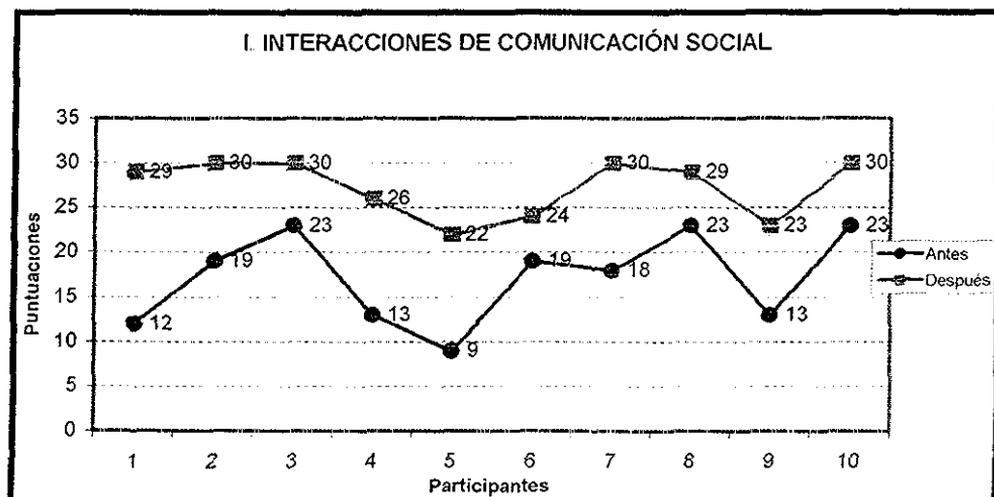
- Uso de palabras, frases u oraciones para informar, preguntar y expresar emociones, imaginación, anticipación y afecto.
- Uso de algunas reglas de conversación.
- Establecimiento y variación de roles de Comunicación Social.

Las puntuaciones que obtuvieron los niños antes y después del programa de actividades son las siguientes:

NOMBRE	1ª Evaluación	2ª Evaluación
ILHUI (1)	12 (40%)	29 (96%)
MIGUEL (10)	19 (63%)	30 (100%)
JOCE (3)	23 (76%)	30 (100%)
ALDA (9)	13 (43%)	26 (86%)
ERICK (8)	9 (30%)	22 (73%)
MISAEEL (6)	19 (63%)	24 (80%)
VÍCTOR (4)	18 (60%)	30 (100%)
JAVIER (5)	23 (76%)	29 (96%)
KAREN (7)	13 (43%)	23 (76%)
ODETT (2)	23 (76%)	30 (100%)

Tabla 5 Puntuaciones obtenidas en el primer grupo de metas antes y después de la intervención

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



Gráfica 2 Puntuaciones obtenidas en el primer grupo de metas antes y después de la intervención

Durante la primera evaluación se cubrió alrededor de un 40 y 70 % del total de la prueba mejorando ya en la evaluación final y logrando un aumento entre el 70 y 100% de los objetivos señalados. Es importante resaltar que al participar en actividades tales como la elaboración de cuentos, los niños constantemente hacen intentos por crear una historia atractiva o entretenida para ellos mismos y para sus compañeros, lo cual anima al niño a explicar o describir personas o sucesos imaginarios.

En relación con el uso de palabras, frases y oraciones para informar, dirigir, preguntar, responder, anticipar, imaginar y describir sus emociones, estas se vieron estimuladas a través de las diferentes actividades que requerían constantes producciones verbales.

No hay que olvidar que, desde el momento en que los niños están planeando y organizando sus narraciones, ellos compartían opiniones y sugerencias respecto al cuento de cada integrante, ya sea en el tema o en las características de los personajes y este momento propiciaba el intercambio de preguntas, de información o de algún otro comentario que gustaran hacer, y de esta manera se vieron favorecidos algunos de los objetivos de este primer grupo de metas. A continuación se presenta un fragmento de la primera actividad del programa donde se puede apreciar cómo los niños están negociando las reglas del juego y cómo participa y comenta cada uno de ellos.

En el segundo grupo, integrado por Ilhuitemoc, Jocellin y Odett, se discutieron las siguientes reglas:

- ♦ Odett expresó lo siguiente: *mira Rosy, principalmente podemos poner la regla de que no interrumpan cuando alguien está hablando porque los demás piensan, tienen pensamientos, dejar que responda a quien le preguntas (esto lo reafirma mientras Ilhui la interrumpe constantemente)*
- ♦ Por su lado, Jocellin comparte las reglas de no enojarse, de no gritar, pedir por favor el material, prestar materiales.
- ♦ Ilhui, por su parte solicita que se compartan las cosas con los demás, *quererse mucho los demás, no pegarse, respetar turnos de los demás.*

Y finalmente en este segundo grupo de discusión, Odett concluyó con lo siguiente:

- ♦ **Que todos respetemos las mismas reglas; que si alguien quiere ayudar dejarlo que ayude; solucionen problemas entre los niños, también hacerle favores a los demás y Jocellin grita jugar bien en el recreo.**

En el momento en que narraban las historias, los niños del público contribuían al desenlace de las historias, lo cual coadyuvó al logro de los objetivos del primer grupo, puesto que se requiere el uso de palabras y oraciones para expresar resultados anticipados. Los niños predicen los desenlaces de historias familiares e inclusive de aquellas poco familiares. Con esto, se estimula la habilidad del niño para informar acerca de eventos futuros; para explicar objetos, eventos o personas imaginarias y también para describir eventos pasados.

Los niños también fueron capaces de nombrar y expresar emociones y afectos tanto personales como de los personajes involucrados en sus historias. El siguiente ejemplo es un cuento elaborado por una niña donde se puede apreciar en su contenido algunas de estas expresiones señaladas por la guía AEPS:

ODETT

Mi historia se llama Escalofríos

Era una vez unas niñas que querían investigar qué era la muerte ¿qué era la muerte? Y en la noche las dos niñas fueron al panteón, fueron al panteón y entonces las niñas dijeron ¡vamos abrir un muerto! ¡vamos a abrir... ¡ y como traían pala (¿cómo se llaman de esos que rascan la tierra), el encargado del panteón. Bueno le rascaron y la tierra la sacaron y dijimos y dijo la niña "¿qué haremos con el muerto?" y dijo la niña chiquita "lo abrimos con su caja pero hay que pedirle la llave a algunos de los vigilantes y si quieren la búsqueda de los muertos porque ellas querían investigar que serían?

Y después la niñas fueron por las llaves las encontraron y abrieron la caja las niñas y no vieron nada más que rocas y le dijo la niña chiquita "¿porqué no está el muerto?" y dijo "porque ¿sabes porque no están? porque ellos se van al cielo" y le dijo "¡hay que abrir otra caja! ¿Quién se ha muerto quién se murió hoy?" y se acordaron que un tío suyo que se llamaba Fernando y le dijo "¡a ver vamos abrir la caja de mi tío Fernando!" y rascaron la tierra y lo abrieron y dijo "¡¡¡aaayyyy!!! Empezaron a gritar y se fueron corriendo, se fueron corriendo ¡¡¡¡mamá, mamá, mamá!!! ¡Ven mamá vamos al panteón mañana en la noche!" y hay hay van, y cerraron la caja cuando ya se fueron corriendo las niñas eh. directo a su casa y después la niña, la niña le dijo "mamá" y ya cuando vieron la caja ya no había nada y dijo "oye hermana, ¿porqué otra vez nos pasó lo mismo?" y dijo "no sé esta vez", y ya no volvieron a regresar ya al panteón y como ellas querían hacer su sueño realidad que era que querían ver a Dios y a los muertos cómo eran los muertos y entonces le rezaron

Y un día llegó. iban a la escuela y se sentían mareadas y dijo "¿qué nos pasa?" estaban así como, no sé como ahogadas ¡ahogadas! Sí, exactamente Y después las niñas dijeron "vamos otra vez ¡ya no vamos ir otra vez al panteón?" y cuando estaban en el baño se les apareció Dios y los ángeles y les dijo Dios "¿ustedes qué quieren investigar?" "Diosito, ¿nos complacerás nuestro deseo?" y dijo "sí, esta vez sí" "bueno" y le dijo a la niña a la más grandota "queremos que una vez se nos aparezca un muerto en nuestra cama" y ya, y si les cumplió el deseo y dice "oye, ¿crees que Dios si cumpla los deseos?" ¡pus claro! Qué no piensas que si tu dices un deseo, Diosito si te lo cumple. Y ya las niñas están bien dormidas y abre los ojos y no ve nada dijo "¡qué extraño! ¿Porqué mentiste? y después ya se les apareció el muerto y dijo "¡¡¡¡mamá, mamá mamá, mamá, mamá, despiértate mamá!!!" y ya. y el diablo se les apareció a ellas Satanás le dicen así, le llaman por su nombre y vino Satanás "¿quién eres tú?" dijo la niña "¿quién eres tú?" y dijo "soy su ángel de la guarda" les mintió y les dijo "vengan conmigo y investigarán quien soy" y hay van las niñas y les fue muy mal y les dijo "soy el diablo" aaayyy "¿y mi mamá no vendrá esta vez?"; "no, no vendrá esta vez", y ya van las niñas y les dice, y les dice "yo soy" ¡¡¡ las amarró!! (Odett expresa mucha emoción con un grito) y las amarra no significaba que ellas querían investigar qué era, qué era el muerto y ya ya las amarra y les dice "díganme ¿en donde está el panteón? (suspira Odett ¡listo!) ¿Díganme en dónde están los muertos, díganme Dios les cumplió su deseo?"; "¡sí!" y les dijo "díganme en dónde está Dios y las dejaré ir", y las deja ahí amarradas y las niñas aaayyy Dios le dijo "¿qué haces aquí Satanás?" y le dice "¿les cumpliste el deseo a esas niñas?" y le dice "Sí, ¿porqué?" "porque las tengo atrapadas"; y como Dios es bueno las salvó; les dijo "¿qué pasó?"; "no investigaste nada"; "¡mi mamá, yo quiero a mi mamá!" y ya, va al panteón Satanás "¿porqué esta este muerto aquí?" y les trajo una calavera así bien fea le cortó la cabeza a un muerto y grabó eso, hizo una película con eso y se las enseñó a las niñas y les mintió, les dijo "¡miren niñas ya maté a su mamá y le corté el cuello (ay no!) y después ¡no! y Dios, y como Satanás es muy tonto se fue se fue y le dejó y fue con su mamá y Dios en ese tiempo había dejado Satanás la puerta abierta y le dijo -como la niña siempre traía un cuchillo según su protección- y le dice "desamárrate las manos (como tenía desamarradas, desamarradas las manos) y... y ¿tu cuchillo?"; "está aquí"; "¡pus desamárrame!" y ya se desamarran las niñas y había una escalera del otro lado y rápido se van con su mamá y les dice Dios "¡pidan su deseo realidad!"; "¡queremos que Satanás se muera!" y ya les cumple su deseo y les dice "regresen y háganse las muertas, háganse las vivas" y les dice "ve al panteón" y ahí le tendió una trampa y ya va Satanás Estaba una caja ahí y dice "metete a la caja Satanás, te lo pido por favor y te daré todo lo que quieras", y lo que quería Satanás era matar a Dios (Jocé a Dios. Odett: sí exactamente) y ya se pasa a esa caja y le dice, y les dice Dios "ya nunca vuelvan a pedir ese deseo y nunca vuelvan a ir al panteón" y las niñas contestaron que no, que deben de creer en Dios.

De la misma manera al elaborar cuentos se vio favorecido el que los niños describieran acciones y eventos que imaginan para su historia

Además en el momento en que está planeando el niño comenta con sus compañeros y eso le permite transmitir sus planes, propósitos y experiencias. proporciona y solicita información que considera importante para su cuento

Todas estas destrezas están involucradas en el primer grupo de objetivos y se vieron estimuladas con las actividades realizadas por las puntuaciones observadas en la primera y segunda evaluación

En cuanto a las reglas de conversación, es decir, al comportamiento que los niños muestran durante un momento de intercambio de ideas, también se vio estimulado ya que las actividades del taller requerían el cambio de roles, es decir cuando un niño exponía su historia los otros niños que escuchaban se interesaban en el contenido de tal manera que miraban al narrador y guardaban silencio y viceversa. Los siguientes ejemplos corresponden a la presentación de un periódico mural con el tema de los derechos de los niños y un cuento, al igual que otras actividades, en esta presentación se fomentaba el intercambio de roles entre quien escuchaba y quien hablaba

ALDAIR Y JOCELIN

A Aldair en esta actividad se le nota muy entusiasta

LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS

JOCE: que podemos jugar pero y también la maestra nos dice que no podemos hacer lo que nosotros queramos, podemos jugar y compartir y también jugar también a jugar con los otros espacios

ALDA: cada quien tiene que preguntar una pregunta

Que no siempre podemos ver la tele porque

JOCE: porque te hace mal para los ojos

ALDA: porque te hace mal para los ojos y también, te toca a ti

JOCE: bueno y como uno que conozco por ahí que me cuida (se ríe) también los derechos de los niños tienen de si tienen sueño también algunos se pueden ir a dormir y compartir manzanas, frutas y también compartir unas cosas cuidarles como otro que conozco por ahí como el que me sigue trayendo regalitos.

ALDA: ¡ah! pero es que tu me los pides!

JOCE: ¡ah, pues porque tú no me los has traído!. los derechos es que tienes que jugar con los niños pero si uno te pega o te regaña eso no es respetar y es que tú no le haces caso a la maestra; si lo pellizcas se puede lastimar y también jugar a cuidar a los niños y si es niño y no los cuidas y aventarlos de las escaleras de la resbaladilla se pueden lastimar y se dice que ya no son amigos y si ya no son amigos entonces ya nunca se van a querer

¿Les gusta el tema? Si (como no se ponen de acuerdo con el color de la cartulina lo resuelven con el juego de zapatito blanco zapatito azul dime cuantos años tienes tú 5 1 2 3 4 5.

JOCE: que compartir una cosa y jugar y prestarle cosas y hacerles cariños y comprar unas cosas y quererse mucho y en el día del amor y la amistad comprarle cosas como Aldair y entos darle cosas a la maestra y compartir las cosas pero si no esas se tienen que querer pero si avientas a un niño de la escuela entos es muy malo.

ALDA: y no pegar en el recreo y tampoco que te hagas que no lo avientes al agua porque se puede ahogar

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

Está bien ahorita lo escribes ¡eh!

Que esta Hello Kitty se iba a comprar un globo (*¿de qué te ríes?*)

Entons ya después (*deja de reírte*) entos ya después se cayó con una piedra y se raspó. Sus amigos los pequeñitos y ratoncito la fueron a ayudar, entos le pusieron alcohol y entos no le dolió, ella se aguantó pero cuando llegaron a la casa su mamá le dijo "lava tu ropa" y dijo "es que no puedo mamá es que tengo lastimado el pie", y como la quiso mucho le fue a comprar un helado. Después sus amiguitos apareció un robachicos, estaba a punto de robarlos pero ellos como eran muy listos... como eran muy listos entonces ya después fueron a llamar hicieron una bomba y con esta (señala) Ratoncito le dijo "¡oh una buena idea! me convierto en el gato fantasma" "¡sale!" entos también el osito dijo "bueno, entos, bueno tienes mucha razón, te vamos a pintar en blanco" dijo Hello Kitty "¡claro! Es una buena idea". Entos lo convirtieron en blanco con harina, entos el malo rápidamente no hizo nada tenía una pistola y decían "¡joye tiene una pistola! ¡¿qué no los podía matar o qué?!"; "¡pues claro que los puede matar!"; entonces dijeron "¡oh, tenemos que hacer una buena idea, para que esas cosas no sucedan!", Bueno (*ya deja de reírte Odett, a ver yo me voy a reír de tu historia*) Entos ya después el robachicos lo vencieron, lo prendieron en una estufa y cuando se cayó se quemó su mano y ya se fue y salvaron toda su casa entos ya los llamaron los superhéroe. Fin con todos y sus amigos.

Buenas noches y sigue trabajando

¿Cómo se llamó tu cuento?... Hello Kitty con sus travesuras.

De la misma forma la producción de palabras tanto para informar como para preguntar se estimuló a través de estas actividades. Al elaborar una historia los niños preguntaban por ejemplo, el nombre de animales que aún no conocían su nombre o por algún otro evento que desconocieran lo cual hacía que aprendieran nuevas palabras.

II. PRODUCCIÓN DE PALABRAS, FRASES Y ORACIONES

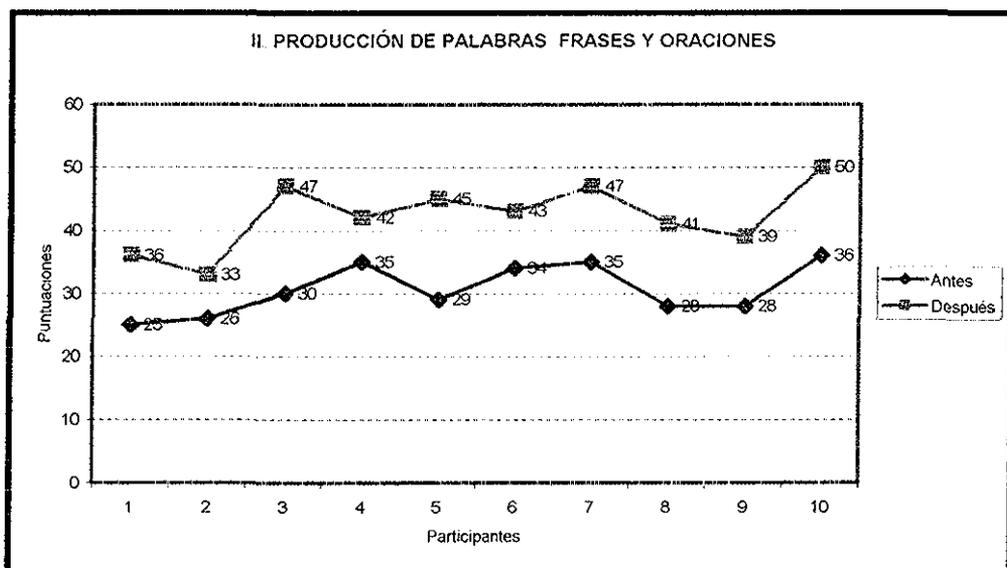
Respecto al segundo grupo del AEPS, sus objetivos se vieron favorecidos en las metas correspondientes al:

- Uso de verbos
- Elaboración de preguntas
- Uso de pronombres
- Y especialmente el uso de palabras descriptivas

Las puntuaciones obtenidas en este segundo grupo de metas durante la primera evaluación fueron relativamente bajas con respecto a la calificación total que es de 52 puntos, notándose un ligero incremento ya en la segunda evaluación (ver tabla 6 y gráfica 3); como es un grupo de metas relacionado con la producción de vocabulario, la manera en como se vio estimulada fue a través de la interacción entre niños quienes manejaban un mayor número de palabras – sean adjetivos, verbos, pronombres- y que en el momento en que planeaban su cuento comentaban y preguntaban respecto al significado de las mismas.

NOMBRE	1ª evaluación	2ª evaluación
ILHUI (1)	25	36
ODETT (2)	36	50
JOCE (3)	30	47
VÍCTOR (4)	35	47
JAVIER (5)	28	41
MISAEEL (6)	34	43
KAREN (7)	28	39
ERICK (8)	29	45
ALDA (9)	35	42
MIGUEL (10)	26	33

Tabla 6 Puntuaciones obtenidas en el segundo grupo de metas



Gráfica 3 Puntuaciones obtenidas antes y después del programa de intervención

Estos datos sugieren que este tipo de programas son una valiosa herramienta para fomentar la producción de un vocabulario más rico: verbos, adjetivos, sustantivos, preposiciones, máxime porque se trata de una actividad en la que los niños recurren a sus propios recursos para explicar un concepto a sus compañeros

De acuerdo con Rogoff (1993), el modelo de Vygotsky explica el mecanismo a través del cual la interacción social facilita el desarrollo cognitivo ya que se asemeja a una situación de "aprendizaje" en la que un novato trabaja muy cerca de un experto en la resolución conjunta de un problema en la zona de desarrollo próximo. De este modo, el novato puede participar de ciertas destrezas que le resultarían inaccesibles individualmente. En este caso, el trabajo en equipo de las actividades realizadas permitía que los niños más fluidos y elaborados en sus narraciones apoyaran y estimularan a sus compañeros con menos habilidad desarrollada para la narrativa. Un ejemplo tácito son las constantes preguntas que se hacían algunos niños:

- ¿Me ayudas Víctor?
- ¿Cómo lo hiciste?

- ¿Cuál es tu juguete favorito?
- ¿El que más me gusta?
- Sí
- Los Power Rangers
- Víctor, ¿cuál es tu juguete favorito, el que más te gusta?

¿Cómo se llama el globo que

¿Cómo se dice cuando

¿Qué quiere decir.

Estas preguntas requerían que los niños buscaran formas de explicar a sus compañeros así como comprender palabras poco familiares. Las contribuciones que se hacían eran mediante comentarios, opiniones o sugerencias directas a su relato, haciendo de sus narraciones historias más elaboradas y con mayor número de detalles.

Por otro lado, el que sus compañeros participaran en su cuento esto también sugiere la comprensión de la historia compartida por el narrador y el público, aspecto valioso para el posterior ingreso a la educación primaria, ya que los programas de Español están encaminados a promover lo que se refiere a la comprensión lectora.

En relación con el desarrollo global del lenguaje oral, los aspectos fonológicos, semánticos y funcionales se fueron fortaleciendo ya que es una edad en la el niño integra más palabras a su vocabulario (máxime que por el tipo de trabajo se requería que los niños desarrollaran cada vez más palabras), también descubre que a través de la palabra puede atraer la atención de sus compañeros y hacerlos participar en una historia así como acabar de desarrollar los fonemas que son más complejos.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Belinchón (1992) establece que el lenguaje es un sistema de signos que siempre va ligado a la realización de actividades tales como la comunicación, la interacción social, la expresión emocional y el conocimiento de la realidad. Estas actividades parecen ser muy atractivas para los niños pequeños pues les permiten comunicar sus emociones y sus experiencias, más aún si sienten que lo están haciendo de manera escrita (esto por la aproximación a la escuela primaria donde tendrán que aprender a leer y escribir de manera convencional), en este caso los niños participantes mostraron mucho interés al *intentar* escribir y leer porque ello les permitía comunicar y compartir diversas experiencias significativas a través de varias formas, sea ésta en forma de carta, de un periódico o a través del cine.

El tipo de actividades realizadas en este programa permitió efectivamente que los niños usaran el lenguaje para comunicar sus experiencias y opiniones, para interactuar con sus pares y con un adulto guía, para expresar sus emociones (ejemplo de *la carta*) y compartir información acerca de su escuela y su comunidad (*el periódico*). Esto apoya lo establecido por Luque y Vila (1992), en el sentido de que el lenguaje se convierte en un instrumento mediador de la conducta con una utilidad muy concreta que es la comunicación en el entorno social. Este tipo de experiencias posibilitó un desempeño positivo en esas habilidades de comunicación social que la misma guía AEPS señala y en este aspecto, el programa propuesto en este trabajo sirve como una herramienta útil para fomentar habilidades del lenguaje e inclusive sociales por el tipo de interacción que se construye en cada actividad y que son tan importantes de formar en la edad preescolar.

Aunado a este interés mostrado por los niños de comunicar sus experiencias, es muy importante resaltar que la diversidad de contextos del habla incrementa las exigencias de claridad y comprensión de las producciones verbales. Garton y Pratt (1991) han señalado, por ejemplo, la necesidad de desarrollar la capacidad de hablar de forma competente porque la alfabetización incluye el dominio del lenguaje escrito y oral. Ofrecer una variedad de contextos donde se puedan fomentar estas habilidades permite diversos usos y estilos del lenguaje. Por ello, los resultados positivos derivados de las actividades programadas permiten afirmar que esta propuesta de trabajo contribuye de manera significativa al óptimo desarrollo del lenguaje oral, máxime porque se trata de un trabajo alternativo y complementario del programa oficial donde se puede abordar de manera creativa posibles dificultades del lenguaje o bien para ofrecer un trabajo de carácter promocional para determinadas habilidades del lenguaje oral, como es la narrativa. En este sentido el objetivo general del presente estudio queda cubierto de manera satisfactoria.

En lo que respecta a las habilidades narrativas, los niños finalmente construyeron historias claras y bien formadas. Al inicio del programa las historias no estaban bien integradas puesto que describían cada dibujo sucesivo de forma independiente; sin embargo, a medida que se desarrollaron las actividades, la narración se desarrolló como una unidad temática de manera que los niños elegían uno o dos personajes principales y un tema. De acuerdo con Whitehurst y Lonigan (1998) los niños pequeños (de cinco y seis años) parecen entusiasmarse con cualquier intento que se aproxime a la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura convencionales, por ello la *creación y lectura de un cuento* por ellos mismos facilitó el que aprendieran cuáles eran las características más importantes de la narración de un cuento y cada que narraban recordaban detalles (como los marcadores de inicio y fin de una historia) que al final de las actividades se vieron reflejados en sus trabajos sin tener que recordarles. Hay que recordar también que un aspecto de la interacción social que coadyuvó al logro de estas historias es precisamente ese constante intercambio de opiniones respecto a la narración que se presentaría, ver a otro compañero cómo narraba, propiciaba que se incluyeran detalles de otras historias.

En cuanto al contenido de las narraciones se afirma que los niños participantes desarrollan historias muy variadas que van desde historias personales hasta unas verdaderas fantasías originales. McCabe (1986 cit. En Abbot & McCarthy, 2001) señala a esto que el tipo de contenido está estrechamente vinculado con los valores culturales, y las oportunidades para fomentar formas particulares varía según el grupo cultural y la clase social, por ello es muy importante seguir desarrollando este tipo de investigaciones en paralelo con estudios familiares donde puedan apoyar los padres de familia, tanto en actividades complementarias como para informar acerca de la estimulación del lenguaje en el hogar. En este caso, no se realizó un análisis del contenido de las narraciones, sin embargo, no pasa desapercibido que la variedad de cuentos pueda estar vinculado con el contexto familiar y social del niño, encontrándose narraciones tan dramáticas como amistosas. En el anexo 2 se incluyen algunas de estas historias.

Los aspectos relacionados con la cohesión del discurso guardan una estrecha relación con el desarrollo del lenguaje oral. Por ello, los errores gramaticales que presentaban algunas producciones infantiles son normales por el período de adquisición del lenguaje (ver Valmaseda, 1990 y Melgar, 1994). No está por demás señalar que es muy posible que las demandas implicadas en el aprendizaje de la lectura se verán favorecidas por el buen desempeño obtenido por los niños en sus discursos narrativos.

Aunque este tipo de propuesta resultó ser beneficiosa dentro del marco escolar, sería también muy valioso que se pudiera compartir dentro del contexto familiar a fin de comunicar y conectar los avances logrados en el desarrollo del lenguaje oral dentro y fuera del aula escolar. La participación de los padres en la educación preescolar de sus

hijos es sumamente valiosa, por ello se propone que este tipo de programa se complemente con la participación de los padres en actividades similares dentro de casa. Inclusive la misma flexibilidad de las actividades permite que éstas se realicen sin que ello signifique un gasto excesivo o la inversión de mucho tiempo. Esto representaría una muy buena propuesta para aquellos padres quienes estén interesados en promover habilidades relacionadas con el aprendizaje de la lectura y escritura convencionales.

Por otro lado, también hay que resaltar lo importante de proveer a los niños pequeños de ambientes de aprendizaje donde hagan uso de sus propios recursos lingüísticos y donde se reconozcan las habilidades narrativas de los niños como una parte esencial en su proceso de adquisición de la alfabetización, máxime porque algunos autores (Abbot & McCarthey, 2001; Hudson & Shapiro, 1991) manejan esta habilidad como un buen predictor del éxito escolar para aquellos estudiantes que están en riesgo de problemas de aprendizaje y que es tema para una investigación longitudinal. Con ello, este tipo de programas sería una propuesta de trabajo alternativo que beneficiaría no sólo el aprendizaje de la lectura y escritura, también se dejaría de restringir y se aprovecharían esos momentos de intercambio de opiniones entre los niños.

Ahora bien, a partir de los datos analizados se puede concluir que la participación activa de los niños en cada una de las actividades propuestas logró optimizar el desarrollo del lenguaje oral así como mejorar la calidad de las narraciones. Los niños lograron construir paulatinamente historias bien formadas y presentarlas en su momento, con bastante fluidez al público infantil.

También es importante resaltar que las posibles dificultades de articulación que presentan algunos niños pueden ser abordadas a través de técnicas innovadoras o alternativas que involucre una participación cada vez más activa por parte de los niños. Esto significaría que en algunos casos no es necesario exigir constantemente al niño a pronunciar de manera adecuada determinados fonemas y en lugar de ello, animarlo a realizar actividades que de manera indirecta se esté fomentando la correcta pronunciación de las palabras. Es importante mencionar que en esta población los problemas de articulación se descartaron porque de acuerdo con la prueba de Melgar (1994) los niños de esta edad (5 y 6 años) aún están en proceso de adquisición de algunos fonemas.

De la misma manera, se considera importante este tipo de propuestas no sólo como vía para estimular el desarrollo del lenguaje oral, más aún, y por el interés que los niños mostraron durante las actividades, para promover el aprendizaje de la lectoescritura. Se podría sugerir inclusive la utilización del manual presentado al final de este trabajo en la educación primaria por su continuidad con algunos objetivos de la asignatura de

español donde se busca que el niño hable con fluidez y pueda crear historias con una secuencia lógica. Si se presenta esta oportunidad en la etapa preescolar es muy posible que los niños se desenvuelvan de una manera provechosa en situaciones donde deba elaborar un discurso y presentarlo a sus compañeros

Una parte fundamental en el trabajo con niños pequeños es el papel del adulto como guía y facilitador en las actividades realizadas lo cual promueve la creatividad así como la participación activa por parte del niño en la construcción de sus conocimientos. La interacción que se puede mantener entre niños y adultos puede ser muy provechosa si se permite la constante participación y toma de decisiones responsables en los niños. Inclusive compartir esta forma de interaccionar con los niños y los padres de familia puede resultar muy provechosa pues se contribuye a un mejor desenvolvimiento entre niños y adultos

A partir de este trabajo se sugiere la realización de un estudio longitudinal que abarque la misma población por más tiempo donde se aborde por lo menos el primer año de primaria a fin de corroborar logros obtenidos en el aprendizaje de la lectura y escritura a través de la participación en este programa. Sería muy aventurado afirmar que los niños participantes lograrán un rápido aprendizaje de la lectura y escritura convencionales en la escuela primaria a partir de su participación en este programa. Por ello se sugiere a los interesados en el tema crear formas de poder comprobar a largo plazo los beneficios de actividades de ésta índole en el ulterior desarrollo de los niños en la educación primaria pues ello significaría construir formas preventivas (no sólo del lenguaje) de posibles dificultades en el desarrollo infantil

Por último, se resalta la flexibilidad de las actividades lo cual hace que sean una herramienta útil para las educadoras y padres de familia de niños en edad preescolar, a manera de juego estas actividades son fáciles de llevar a cabo para entretener a los niños y al mismo tiempo fomentar la creación de narraciones y un mejor desempeño en el uso del lenguaje oral. A continuación se presenta el manual producto de la presente investigación esperando contribuir con ello a la promoción del desarrollo infantil

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbott, J. A. & McCarthy, S. J. Classroom Influences on First – Grade Student’s Oral Narratives *Journal of Literacy Research*. (2001) 33, 3. pp. 389-421
- Barthes, R; Eco, U. & Todorov, T. (1997) *Análisis Estructural del Relato*. México: Diálogo Abierto Coyoacan.
- Belinchón, C. M.; Riviére, G. A & Igoa, G. J. M. (1992) *Psicología del Lenguaje, Investigación y Teoría*. Madrid: Trotta.
- Borzzone, A. M. & Rosemberg, C. R. (1994) El Intercambio Verbal en el Aula: Las Intervenciones de los Niños en Relación con el Estilo de Interacción del Maestro. *Infancia y Aprendizaje*. 67 – 68 pp. 115-132
- Bricker, Ph. D. & Pretti-Frontczak, K (1998) *Assessment, Evaluation, and Programming System for Infants and Children (AEPS)* Volume 3 – 4. Paul. H Brookes Publishing.
- Britton, B. K. & Pellegrini, A. D. (1990) *Narrative Thought and Narrative Language* Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Bruner, J. (1986) *El Habla del Niño*. Barcelona: Paidós
- Clemente, R. A. (1990) Narraciones Orales y Escritas en Niños. Un Estudio sobre sus Diferencias. *Revista Estudios de Psicología*, Universidad de Málaga 1990, 41. p.p. 7 – 19
- Cunningham, A. E. & Stanovich, K. E (1997) Early Reading Acquisition and Its Relation to Reading Experience and Ability 10 Years Later *Developmental Psychology*. 33 (6) pp. 934-945
- Fields, M. & Spangler, K. (2000) *Let’s Begin Reading Right*. New Jersey: Prentice Hall.
- Garton, A. & Pratt. CH. (1991) *Aprendizaje y Proceso de Alfabetización. El desarrollo del Lenguaje Hablado y Escrito*. Barcelona: Paidós.

- Garvey, C. (1987) *El Habla Infantil*. Madrid: Morata.
- Gómez, D. N. S. & Santos, D. N. Narración de Cuentos en Preescolar. *Educación 2001* Diciembre, 1997
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2000) *La Educación de los Niños Pequeños en Acción. Manual para los Profesionales de la Educación Infantil*. México: Trillas.
- Hresko, W. P., Reid, D. K. & Hammill, D. D (1982) *Prueba del Desarrollo Inicial del Lenguaje*. Austin, Texas : Pro – Ed
- Kucer, S. B. (2001) *Dimensions of Literacy*. New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Luque, A. & Vila, I. (1992). *Desarrollo del Lenguaje*. En: Palacios, J. ; Marchesi, A. & Coll, C (1993) *Desarrollo Psicológico y Educación, Tomo III* España: Alianza.
- Melgar, M. (1994) *Cómo Detectar al Niño con Problemas del Habla*. México: Trillas.
- Peterson, C. ; Jesso, B. & McCabe, A. (1999) Encouraging Narratives in Preschoolers: An Intervention Study. *Journal of Child Language*, 6, 49-67.
- Programa Integral Educativo (1994) Subdirección General de Servicios Sociales y Culturales, ISSSTE
- Rogoff, B (1993) *Aprendices del Pensamiento. El Desarrollo Cognitivo en el Contexto Social*. Barcelona: Paidós.
- Siegel, S. & Castellan, N. J. (1995) *Estadística No Paramétrica Aplicada a las Ciencias de la Conducta*. México: Trillas
- Snow, C. E. & Dickinson, D. K. (2001) *Language Development in the Preschool Years*. En: Dickinson, D. K. & Tabors, P. O. (2001) *Beginning Literacy with Language*. Baltimore: Paul Brookes Publishing Co
- SPEECH 319 – DEVELOPMENT OF SPEECH AND LANGUAGE IN CHILDREN. En: http://dec26.ncat.edu/_jbethea/jUNE3191.htm1

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- Sulzby, E. (1985) Children's Emergent reading of Favorite Storybooks: a developmental Study. *Reading Research Quarterly*. 20, (4)
- Tolchinsky, L. (1990) La Reproducción de Relatos en Niños entre Cinco y Siete Años: Organización Sintáctica y Funciones Narrativas. *Anuario de Psicología*. 47 (4) 65-88 Facultat de Psicologia. Universitat de Barcelona.
- Utilicemos el Lenguaje para Aprender: Actividades para los Preescolares (de 3 a 5 años)* En: <http://www.ed.gov/Family/Cuidadores/preescol.htm>
- Valencia, S. & Sulzby, E. (1991) Assessment of Emergent Literacy Storybook Reading. *The Reading Teacher*. 4, (7)
- Valmaseda, M. (1990) los Problemas de Lenguaje en la Escuela. En: Palacios, J.; Marchesi, A. & Coll, C. (1993) *Desarrollo Psicológico y Educación*. Tomo III. España: Alianza.
- Walker, D.; Greenwood, CH. ; Hart, B. & Carta, J. (1994) Prediction of School Out Comes Based on Early Language Production and Socioeconomic Factors. *Child Development*. (65) pp. 606-621.
- Whitehurst, G. J. & Lonigan, CH. J (1998) Child Development and Emergent Literacy. *Child Development*. 69, 3, pp. 848-872.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

ANEXO 1

<p>AEPS</p> <hr/> <p>REGISTRO DEL PROGRESO DEL NIÑO</p>

Para el
Sistema de Evaluación y Programación (AEPS)
Para Niños Pequeños
AEPS Evaluación para Niños de Tres a Seis Años

Editado por
Diane Bricker, Ph. D. y Kristie Pretti-Frontczak, Ph. D.

Nombre del niño: _____

Fecha de nacimiento: _____

Institución: _____ Sala: _____

Nombre de los padres: _____

Domicilio: _____

Nombre del evaluador: _____

Fecha: _____

DOMINIO DE COMUNICACIÓN SOCIAL

S = Clave de Calificación 2 = Pasa consistentemente 1 = Ejecución inconsistente 0 = No pasa	Q = Notas Cualitativas A = Se dio ayuda B = Conducta interferida R = Evaluación Reportada M = Modificación / Adaptación D = Prueba Directa
---	--

	Periodo de Prueba:	Edad:	Edad:	Edad:	Edad:					
Nombre:	Fecha:									
Examinador:										
		IFSP	S	Q	S	Q	S	Q	S	Q

A. Interacciones de Comunicación Social.	IFSP	S	Q	S	Q	S	Q	S	Q
1. Usa palabras, frases u oraciones para informar, dirigir, preguntar, contestar y expresar anticipación, imaginación, afecto y emociones.									
1.1 Usa palabras, frases u oraciones para expresar resultados anticipados									
1.2 Usa palabras, frases u oraciones para describir objetos, eventos o personas imaginarias.									
1.3 Usa palabras, frases u oraciones para nombrar sus propias emociones y afectos y la de otros.									
1.4 Usa palabras, frases u oraciones para describir eventos pasados									
1.5 Usa palabras, frases u oraciones para mandar y solicitar de otros									
1.6 Usa palabras, frases u oraciones para obtener información.									
1.7 Usa palabras, frases u oraciones para informar.									
2. Usa reglas de conversación.									
2.1 Alterna entre el rol de hablante / escucha									
2.2 Responde al cambio de tema iniciado por otros									
2.3 Hace preguntas para aclarar									
2.4 Responde a preguntas contingentes.									
2.5 Inicia temas relevantes al contexto.									
2.6 Responde a temas iniciados por otros.									
3. Establece y varía roles de comunicación Social.									
3.1 Varía la voz o el tono de voz para dar a conocer o compartir significados									
3.2 Usa una orientación física socialmente apropiada									

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

Nombre: ODETT Periodo de Prueba: _____
 fecha: _____
 Examinador: _____

Edad:	Edad:	Edad:	Edad:

B. Producción de palabras, frases y oraciones.	ISSP	S	Q	S	Q	S	Q	S	Q
	1. Usa de verbos.								
1.1 Usa verbos auxiliares.									
1.2 Usa el verbo conjuntivo ser.									
1.3 Usa las formas verbales de la tercera persona de singular.									
1.4 Usa verbos irregulares en tiempo pasado.									
1.5 Usa verbos regulares en tiempo pasado.									
1.6 Usa presente progresivo (gerundio.)									
2. Usa inflexiones del sustantivo.									
2.1 Usa el posesivo.									
2.2 Usa sustantivos irregulares en plural.									
2.3 Usa sustantivos regulares en plural.									
3. Hace preguntas.									
3.1 Hace preguntas de si / no.									
3.2 Hace preguntas con auxiliar invertido.									
3.3 Pregunta cuándo.									
3.4 Hace preguntas de por qué, quién y cómo.									
3.5 Hace preguntas de qué y en dónde.									
3.6 Hace preguntas usando inflexión interrogativa.									
4. Usa de pronombres.									
4.1 Usa pronombres de sujeto.									
4.2 Usa pronombre de objeto.									
4.3 Usa pronombre posesivo.									
4.4 Usa pronombres indefinidos.									
4.5 Usa pronombres demostrativos.									
5. Usa palabras descriptivas.									
5.1 Usa adjetivos.									
5.2 Usa adjetivos para hacer comparaciones.									
5.3 Usa adverbios.									
5.4 Usa preposiciones.									
5.5 Usa conjunciones.									
5.6 Usa artículos.									

		RESULTADOS			
Fecha	_____	_____	_____	_____	_____
Puntuación total:	_____	_____	_____	_____	_____
Pasible puntuación total:	_____	_____	_____	_____	_____
Porcentaje del dominio:	_____	_____	_____	_____	_____

dominio de Comunicación Social

EXAMINADOR: _____ Fecha _____

COMENTARIOS: _____

EXAMINADOR: _____ Fecha _____

COMENTARIOS: _____

EXAMINADOR: _____ Fecha _____

COMENTARIOS: _____

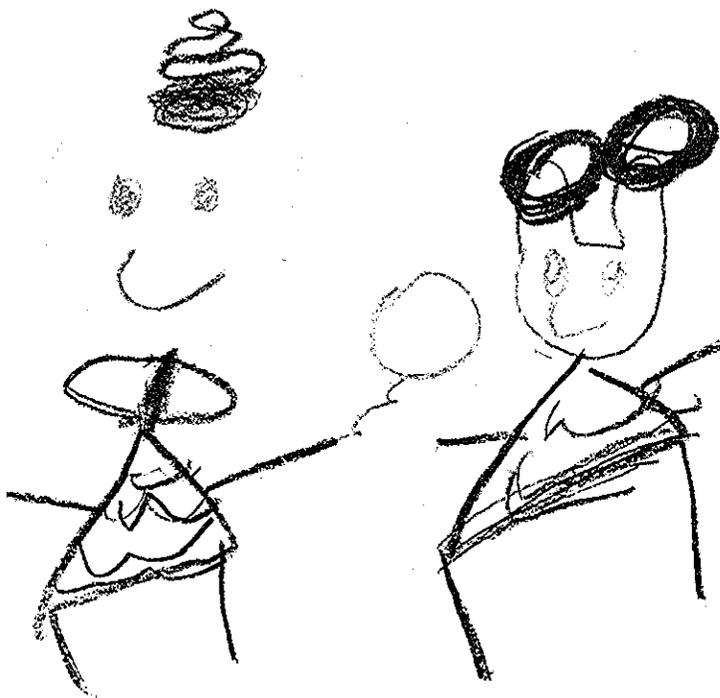
EXAMINADOR: _____ Fecha _____

COMENTARIOS: _____

ANEXO 2



ESCD 10 F 11 109



TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

CUELA

Mi historia se llama Escalofrios

Era una vez unas niñas que querían investigar qué era la muerte, ¿qué era la muerte? Y en la noche las dos niñas fueron al panteón, fueron al panteón y entonces las niñas dijeron "¡vamos abrir un muerto! ¡vamos a abrir!" y como traían pala (¿cómo se llaman de esos que rascan la tierra), el encargado del panteón Bueno, le rascaron y la tierra la sacaron y dijimos... y dijo la niña "¿qué haremos con el muerto?", y dijo la niña chiquita "lo abrimos con su caja pero hay que pedirle la llave a algunos de los vigilantes y si quieren la búsqueda de los muertos, porque ellas querían investigar que serían?

Y después las niñas fueron por las llaves, las encontraron y abrieron la caja las niñas y no vieron nada más que rocas y le dijo la niña chiquita "¿porqué no está el muerto?" y dijo "porque ¿sabes porque no están? porque ellos se van al cielo" y le dijo "¡hay que abrir otra caja!, ¿Quién se ha muerto... quién se murió hoy?" y se acordaron que un tío suyo que se llamaba Fernando y le dijo "¡a ver, vamos abrir la caja de mi tío Fernando!" y rascaron la tierra y lo abrieron y dijo "¡¡¡aaayyyy!!!" Empezaron a gritar y se fueron corriendo se fueron corriendo "¡¡¡mamá mamá mamá!!! ¡Ven mamá, vamos al panteón mañana en la noche!" y hay hay van, y cerraron la caja cuando ya se fueron corriendo las niñas eh, directo a su casa y después la niña la niña le dijo "mamá" y ya cuando vieron la caja ya no había nada y dijo "oye hermana, ¿porqué otra vez nos pasó lo mismo?" y dijo "no sé esta vez", y ya no volvieron a regresar ya al panteón y como ellas querían hacer su sueño realidad que era que querían ver a Dios y a los muertos cómo eran los muertos y entonces le rezaron.

Y un día llegó iban a la escuela y se sentían mareadas y dijo "¿qué nos pasa?" estaban así como, no sé como ahogadas ¡ahogadas! Sí, exactamente Y después las niñas dijeron "vamos otra vez ¡ya no vamos ir otra vez al panteón?" y cuando estaban en el baño se les apareció Dios y los ángeles y les dijo Dios "¿ustedes qué quieren investigar?" "Diosito, ¿nos complacerás nuestro deseo?" y dijo "sí esta vez sí" 'bueno' y le dijo a la niña a la más grandota "queremos que una vez se nos aparezca un muerto en nuestra cama" y ya, y si les cumplió el deseo y dice "oye ¿crees que Dios si cumpla los deseos?" ¡pus claro! Que no piensas que si tu dices un deseo, Diosito si te lo cumple Y ya las niñas están bien dormidas y abre los ojos y no ve nada dijo "¡qué extraño! ¿Porqué mentiste?" y después ya se les apareció el muerto y dijo "¡¡¡mamá, mamá, mamá, mamá, mamá, despiértate mamá!!!" y ya... y el diablo se les apareció a ellas Satanás, le dicen así le llaman por su nombre y vino Satanás "¿quién eres tú?" dijo la niña "¿quién eres tú?" y dijo "soy su ángel de la guarda", les mintió y les dijo "vengan conmigo y investigarán quien soy" y hay van las niñas y les fue muy mal y les dijo "soy el diablo" aaayyyy "¿y mi mamá no vendrá esta vez?"; "no, no vendrá esta vez", y ya van las niñas y les dice y les dice "yo soy" ¡¡y las amarró!! (Odett expresa mucha emoción con un grito) y las amarra, no significaba que ellas querían investigar qué era qué era el muerto y ya ya las amarra y les dice "díganme ¿en donde está el panteón? (suspira Odett ¡listo!) ¿Díganme en dónde están los muertos, díganme Dios les cumplió su deseo?"; "¡sí!" y les dijo "díganme en dónde está Dios y las dejaré ir", y las deja ahí amarradas y las niñas aayyy Dios le dijo "¿qué haces aquí Satanás?" y le dice "¿les cumpliste el deseo a esas niñas?" y le dice "Sí, ¿porqué?" "porque las tengo atrapadas"; y como Dios es bueno, las salvó; les dijo "¿qué pasó?, no investigaste nada"; "¡mi mamá, yo quiero a mi mamá!" y ya, va al panteón Satanás "¿porqué esta este muerto aquí?" y les trajo una calavera así bien fea, le cortó la cabeza a un muerto y grabó eso, hizo una película con eso y se las enseñó a las niñas y les mintió, les dijo "¡miren niñas, ya maté a su mamá y le corté el cuello (ay no!) y después ¡no! y Dios, y como Satanás es muy tonto se fue se fue y las dejó y fue con su mamá y Dios en ese tiempo había dejado Satanás la puerta abierta y le dijo —como la niñita

siempre traía un cuchillo según su protección- y le dice ¡desamárrate las manos (como tenía desamarradas desamarradas las manos) y ¿tu cuchillo?; 'está aquí?'; ¡pus desamárrame!' y ya se desamarran las niñas y había una escalera del otro lado y rápido se van con su mamá y les dice Dios '¡pidan su deseo realidad!'; '¡queremos que Satanás se muera!' y ya les cumple su deseo y les dice 'regresen y háganse las muertas háganse las vivas' y les dice "ve al panteón" y ahí le tendió una trampa y ya va Satanás Estaba una caja ahí y dice "metete a la caja Satanás, te lo pido por favor y te daré todo lo que quieras". y lo que quería Satanás era matar a Dios (*Joce. a Dios Odett si exactamente*) y ya se pasa a esa caja y le dice. y les dice Dios 'ya nunca vuelvan a pedir ese deseo y nunca vuelvan a ir al panteón" y las niñas contestaron que no que deben de creer en Dios

JOCELLIN

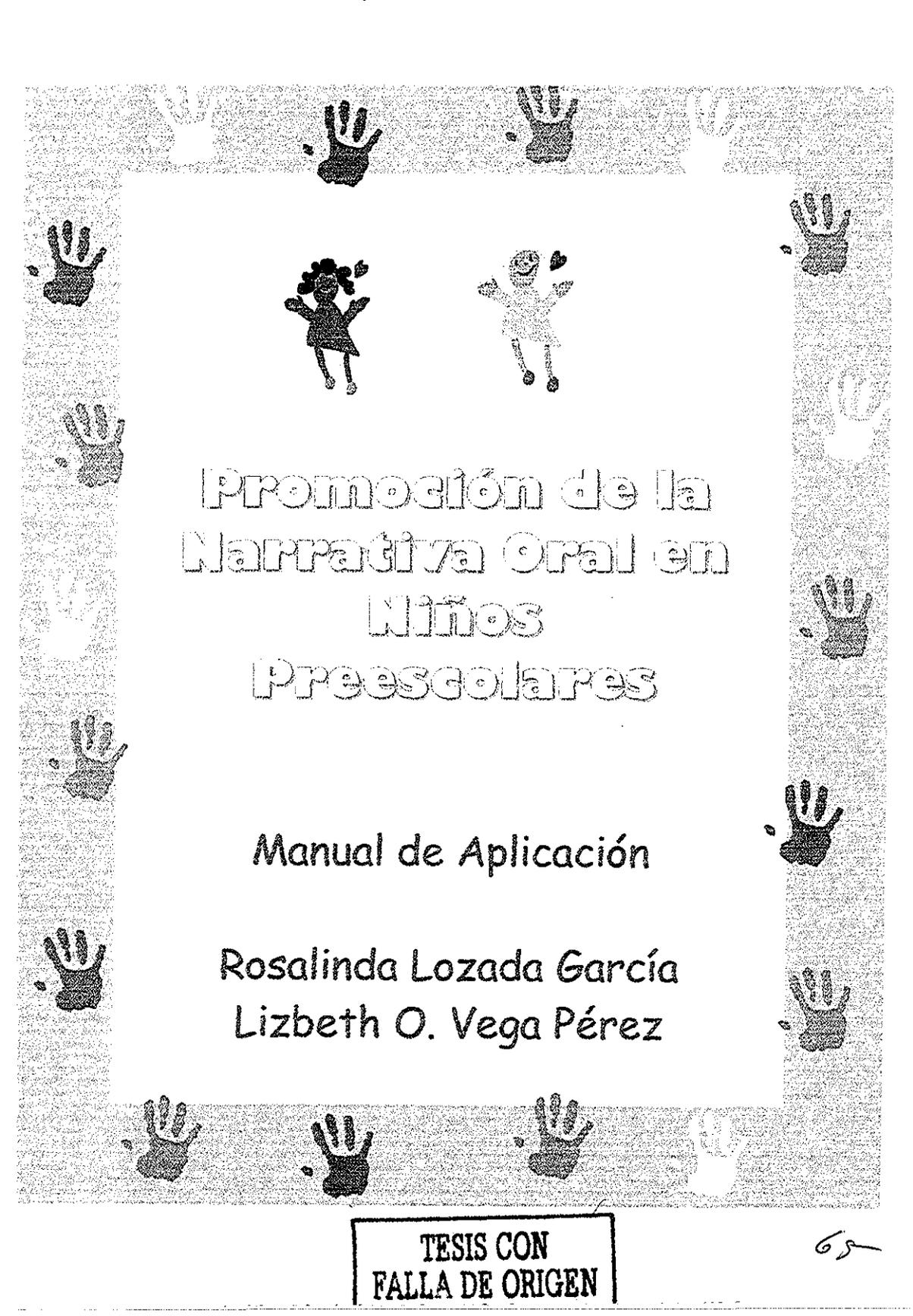
Está bien, ahorita lo escribes jeh!

Que esta Hello Kitty se iba a comprar un globo (*¿de qué te ríes?*)

Entons ya después (*deja de reírte*) entos ya después se cayó con una piedra y se raspó Sus amigos los pequeñitos y ratoncito la fueron a ayudar entos le pusieron alcohol y entos no le dolió. ella se aguantó, pero cuando llegaron a la casa su mamá le dijo "lava tu ropa" y dijo "es que no puedo mamá es que tengo lastimado el pie", y como la quiso mucho le fue a comprar un helado. Después sus amiguitos apareció un robachicos. estaba a punto de robarlos pero ellos como eran muy listos como eran muy listos entonces ya después fueron a llamar hicieron una bomba y con esta (señala) Ratoncito le dijo "¡oh, una buena idea! me convierto en el gato fantasma", "¡sale!" entos también el osito dijo "bueno. entos, bueno tienes mucha razón, te vamos a pintar en blanco" dijo Hello Kitty "¡claro! Es una buena idea" Entos lo convirtieron en blanco con harina, entos el malo rápidamente no hizo nada, tenía una pistola y decían "¡oye tiene una pistola! ¡¿qué no los podía matar o qué?!"; "¡pues claro que los puede matar!"; entonces dijeron "¡oh, tenemos que hacer una buena idea para que esas cosas no sucedan!", bueno (*ya deja de reírte Odett a ver yo me voy a reír de tu historia*) Entos ya después el robachicos lo vencieron. lo prendieron en una estufa y cuando se cayó se quemó su mano y ya se fue y salvaron y salvaron toda su casa entos ya los llamaron los superhéroe Fin con todos y sus amigos

Buenas noches y sigue trabajando

¿Cómo se llamó tu cuento? Hello Kitty con sus travesuras



Promoción de la
Narrativa Oral en
Niños
Preescolares

Manual de Aplicación

Rosalinda Lozada García
Lizbeth O. Vega Pérez

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

65

INTRODUCCIÓN

El presente Manual constituye una oportunidad para promover en niños preescolares el desarrollo del lenguaje oral a través de un programa de actividades que tienen como eje fundamental la promoción de la narrativa oral

Partiendo de la premisa de que el desarrollo del lenguaje oral y escrito van concatenado el uno con el otro, en esta propuesta de trabajo se incluyen actividades donde los niños desarrollan habilidades comunicativas tanto en la forma escrita como oral

El objetivo general de esta propuesta de trabajo es **fortalecer el desarrollo del lenguaje oral a través de la estimulación de la expresión narrativa en niños preescolares**. Mediante las actividades sugeridas se posibilita la participación activa del niño en el desarrollo del lenguaje oral y un mejor desempeño en el posterior aprendizaje de la lengua escrita

El **Programa de Promoción de la Narrativa Oral en Niños Preescolares** pretende ser una aportación a los sistemas de educación preescolar enfatizando los aspectos del lenguaje oral. También pretende ser una herramienta eficaz para facilitar el desarrollo integral del niño que le permita ir construyendo los conocimientos y habilidades necesarias para un excelente desempeño en el aprendizaje de la lectura y escritura. Por la variedad de las actividades se promueve la creatividad verbal y escrita, una habilidad importante para enfrentarse a las exigencias de un ambiente cada vez más letrado.

La estructura del programa inicia con el *Fundamento Teórico* donde se analizan algunos conceptos importantes acerca del estudio del lenguaje oral y de cómo la estimulación de la narrativa es una vía para fortalecerlo. Se subraya la importancia de la calidad de la interacción entre los adultos y niños pues se debe garantizar una participación activa por parte de los niños, por ello son importantes las *Instrucciones de Aplicación* que posteriormente se presentan. La *Descripción del Programa* incluye los objetivos y las tres fases del programa donde se especifican las actividades requeridas para la Evaluación Inicial, el Desarrollo del Programa y la Evaluación Final. Al final del manual se presentan los formatos necesarios para dichas evaluaciones. Si se requieren más información respecto del programa pueden consultar tanto la bibliografía consultada como la bibliografía sugerida a fin de complementar el programa que vayan a aplicar.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

FUNDAMENTACIÓN

1. Estudio del lenguaje.

El lenguaje, el habla y la comunicación son partes interrelacionadas de un mismo proceso. El habla es comunicada verbalmente, transmite y comunica significados e incluye coordinación neuromuscular. La comunicación involucra el intercambio de ideas y de información: es un proceso activo que comprende la codificación, transmisión y decodificación de mensajes y requiere un emisor y un receptor. Por su parte, el lenguaje es socialmente compartido, se rige por reglas, contiene símbolos arbitrarios e involucra por lo menos cinco parámetros –sintaxis, morfología, fonología, semántica y pragmática- inmersos en sus tres principales componentes: forma, contenido y uso.

El estudio del lenguaje ha sido abordado por distintos enfoques teóricos lo cual se refleja en las múltiples definiciones que existen al respecto. Belinchón, Riviére e Igoa (1992) establecen que el término lenguaje es polisémico, ambiguo y los límites de su definición no científica son imprecisos. De esta forma *la variedad de sus usos sugiere la posibilidad de que el término remita a una función que puede ser analizada desde muy diferentes perspectivas en relación con diferentes organismos y por referencia a dimensiones de análisis de diversa naturaleza* (p. 17).

Este argumento valida las diversas definiciones de lenguaje¹ las cuales comparten discrepancias y similitudes; entre las regularidades de estas definiciones se encuentran los siguientes puntos:

- ♦ En primer lugar el lenguaje puede interpretarse como un sistema compuesto por unidades –p e los signos lingüísticos- cuya organización interna puede ser objeto de una descripción estructural o formal.
- ♦ En segundo lugar, la adquisición y uso de un lenguaje por parte de los organismos posibilita en éstos formas peculiares y específicas de relación y de acción sobre el medio (especialmente sobre el medio social).
- ♦ En tercer lugar, el lenguaje se materializa en, y da lugar a, formas concretas de conducta, lo que permite interpretarlo, también, como una modalidad o tipo de comportamiento.
- ♦ Por último, es un sistema de signos que sirve para expresar ideas y sentimientos.

¹ Ver Belinchón y cols. (1992)

Las definiciones encontradas reconocen al menos tres componentes relacionados entre sí (forma, contenido y función), por ende las disciplinas que abordan el estudio del lenguaje resaltan cada uno de estos de acuerdo con su objeto de estudio. El aspecto formal involucra las características de su estructura; el contenido hace referencia a la semántica y en los usos se hace alusión a las funciones comunicativas del lenguaje.

Componentes del lenguaje. Ahora bien, al distinguir el lenguaje en estos tres componentes principales es conveniente especificar que involucra cada uno de estos

- ◆ La FORMA incluye la sintaxis, la morfología y la fonología
- ◆ El CONTENIDO abarca el significado, la semántica
- ◆ El USO comprende la pragmática.

Al usar el lenguaje, cada persona codifica ideas (semántica); comunica estas ideas a otras personas usando formas que incluyen unidades apropiadas de sonidos (fonología); usa palabras ordenadas apropiadamente (sintaxis) y un adecuado inicio y fin de palabras (morfología) para transmitir significados. La persona que habla usa estos componentes para lograr una meta comunicativa y esta es la parte pragmática del lenguaje.

La **sintaxis** es definida como las reglas de organización que especifican el orden de las palabras, la organización de las oraciones y las relaciones entre palabras.

La **morfología** se refiere a la organización interna de las palabras. Las palabras consisten de una o más unidades pequeñas llamadas morfemas. Un morfema es la unidad gramatical más pequeña.

La **fonología** se refiere a las reglas que gobiernan la estructura, la distribución y la secuencia de los sonidos del habla y de la forma de las sílabas. Cada lenguaje está constituido por una variedad de sonidos del habla o fonemas.

La **semántica** es un sistema de reglas que determinan el significado o contenido de las palabras y de la combinación de palabras.

La **pragmática** es una serie de reglas relacionadas con el uso del lenguaje dentro de un contexto comunicativo.

Dimensión estructural o formal del lenguaje. Su estudio está directamente vinculado a la estructura y organización del sistema lingüístico. De aquí se desprende la interpretación del lenguaje como sistema de elementos – señales, signos o símbolos– que resultan relevantes para las personas porque remiten a aspectos del contexto.

De acuerdo con Luque y Vila (1992) el lenguaje como objeto formal se puede analizar a través de la morfología del significante al menos en cuatro niveles de segmentación diferentes, según sea el tamaño de la unidad de análisis elegida:

- ⊛ Alfabética (fonemas o letras)
- ⊛ Léxica (palabras)
- ⊛ Sintáctica (oraciones), o
- ⊛ Discursiva (períodos completos con unidad temática)

Los significantes se construyen combinando estos elementos de acuerdo con una lógica de inclusión jerárquica: los fonemas integran palabras, que se combinan en oraciones, que se encadenan en el discurso

Pichón y colaboradores (1992) afirman que el lenguaje implica un conjunto de signos que pueden ser descritos individualmente pero al mismo tiempo pueden ser descritos como parte de un sistema que tiene una cierta organización interna, es decir, respecto a las condiciones en que pueden o no ser combinados sin perder su capacidad de significar. Para Barthes (1997) este es el nivel de descripción, una frase puede ser descrita lingüísticamente a diversos niveles (fonético, fonológico, gramatical o contextual)

Dimensión funcional del lenguaje El desarrollo de los aspectos formales va íntimamente ligado a la función comunicativa que expresan. Belinchón (1992) sugiere que la adquisición y desarrollo del sistema de signos siempre va ligado a la realización de actividades tales como la comunicación y la interacción social, la expresión emocional y el conocimiento de la realidad. El lingüista Halliday (1979 cit. en Garvey, 1987) logró diferenciar siete funciones distintas del lenguaje las cuales tomó como modelos de lo que el niño considera como finalidad del habla.

- 1 **Instrumental**, como medio para satisfacer deseos y necesidades
- 2 **Reguladora**, es decir, que el niño descubre que otros intentan controlarle mediante la palabra y que él también puede controlar con ella el comportamiento de los demás
- 3 **Interaccional**, el niño también se da cuenta de que hablando se puede establecer y mantener contacto con los demás
- 4 **Personal**, el niño expresa también su individualidad hablando, se autoafirma y afirma su propio sentimiento de actuar, ya que el habla es un campo de acción en el que puede establecer elecciones y preferencias y asumir cierta responsabilidad
- 5 **Heurística**, o de aprendizaje, queda expresada a través de las perennes preguntas de "¿por qué?" Y "¿qué es esto?", el niño descubre que puede utilizar las palabras para aprender cosas de su mundo y para describirlo
- 6 **Imaginativa**, dialogar sirve también a la función imaginativa del juego de representación, que puede solaparse con una función estética, cuando el niño advierte que puede crear imágenes y efectos placenteros mediante la palabra
- 7 **Representativa**, hablar para informar

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

Luque y Vila (1992) sugieren que desde una perspectiva funcional el lenguaje se analiza *como un instrumento mediador de la conducta* es decir *como herramienta culturalmente elaborada* con una utilidad muy concreta: la comunicación en el entorno social. Según los enfoques pragmáticos, el lenguaje nos confiere la capacidad para hacer cosas con palabras (construir realidades): si un niño solicita algo, llama a su mamá nombra un objeto de su elección o expresa su enojo, se está comportando a través del lenguaje. Está mediando verbalmente la actividad del oyente que al responder a la solicitud, al atender a la llamada, al tomar el objeto elegido o al consolarlo, lo hace de acuerdo con el significado atribuido convencionalmente a sus enunciados. Por lo tanto, el valor funcional del lenguaje viene dado por la ocurrencia de un proceso comunicativo (generalmente interpersonal, aunque puede tener también carácter interiorizado de auto interacción) en el plano de lo convencional.

Dimensión de contenido del lenguaje: Por ser un sistema formado por signos el lenguaje puede ser objeto de descripciones semánticas, es decir que den cuenta de las reglas y condiciones concretas que en cada sistema lingüístico hacen posible la correspondencia entre las propiedades o características perceptivas de los signos –individuales o combinados entre sí– y los significados o aspectos de la realidad a que tales signos o combinaciones de signos se refieren.

Hresko, Reid, y Hammill (1982) indican que el área más apropiada para el estudio del lenguaje inicial es su significado, es decir, sus aspectos semánticos y pragmáticos. Posiblemente para los niños pequeños la necesidad de comunicar una idea completa y con claridad es mucho más importante que el uso de la gramática correcta o de un vocabulario preciso. En este sentido, estos autores señalan que el contenido se refiere al conocimiento del niño acerca de los objetos (por ejemplo, grupos), las relaciones entre los objetos (por ejemplo, posesión) y las relaciones entre los eventos (p.e. la causalidad).

La adquisición del significado de las palabras es paulatina. Los primeros significados de las palabras de los niños no se corresponden necesariamente con los significados que esas mismas palabras tienen para los adultos. Esto se observa cuando el niño utiliza una palabra con una referencia más restrictiva que la considerada en el lenguaje adulto.

II Desarrollo del lenguaje oral y escrito

Snow y Dickinson (2001) afirman que el desarrollo del lenguaje oral es trascendental durante la formación preescolar porque prepara a los niños para el desarrollo de la alfabetización en la escuela primaria (es decir, para el aprendizaje de la lectura y escritura).

De acuerdo con Garton (1991) es importante subrayar las continuidades entre el lenguaje hablado y las formas escritas del lenguaje ya que la *alfabetización incluye el dominio del lenguaje hablado y la lectura y escritura* (p. 19). La alfabetización está directamente implicada con el lenguaje escrito, sin embargo, también se espera que las personas alfabetizadas hablen con fluidez que demuestren un dominio del lenguaje hablado. Por lo tanto una adecuada definición de alfabetización debe involucrar y reconocer por lo menos a estos dos sistemas.

Inclusive la fluidez y la coherencia en el discurso hablado y escrito necesitan de varias herramientas diferentes. En el discurso hablado la coherencia se consigue mediante conductas paralingüísticas (como la entonación y la prosodia), la comunicación no verbal (expresión facial, gestos, etc) y elementos cognoscitivos (como las presuposiciones); mientras que en la cohesión en el discurso escrito es lingüística (relación entre proposiciones, encadenamiento de frases, signos de puntuación, etc) (Clemente, 1990).

Dado que los niños aprenden de manera activa y constructiva es importante proporcionar oportunidades en que los niños puedan intercambiar sus puntos de vista, hacer preguntas para obtener información, elaborar respuestas, narrar sus experiencias cotidianas, contar cuentos y cualquier otra actividad donde puedan y quieran expresarse de manera verbal y escrita. En este sentido la lectura de cuentos representa un recurso valioso para desarrollar vocabulario, para familiarizarse con una variedad de estructuras lingüísticas y para comprender las formas del lenguaje escrito (Fields & Spangler, 2000).

Como parte de las estrategias que conducen a un mejor desarrollo del lenguaje oral y escrito se encuentra la narrativa como vía para estimular habilidades involucradas en tareas de leer y escribir.

III La Narrativa Infantil

Un aspecto importante en el desarrollo del lenguaje oral, y que en este trabajo se aborda, es cómo el niño comprende y cuenta historias, actividad que requiere enlazar ideas y conceptos a lo largo de cierto tiempo. De acuerdo con Karmiloff – Smith (1986, citado en Garton y Pratt, 1991) las oraciones raramente están aisladas respecto de otras oraciones y las ideas frecuentemente se desarrollan en conversaciones o historias. Cuando a un niño se le pida que construya un cuento, este lo elaborará con tantos detalles como sea capaz. Por si fuera poco, en la medida que el niño desarrolle la habilidad para construir una historia, esto se verá reflejado en su aprendizaje de la lengua escrita, que también requiere la habilidad de plasmar ideas relacionadas.

Paul y Smith (1993, cit. en Abbott & McCarthey, 2001) afirman que uno de los mejores predictores del éxito escolar posterior para los estudiantes quienes están en riesgo de problemas de aprendizaje es su habilidad narrativa antes de entrar a la escuela.

La transición del lenguaje oral al lenguaje escrito es compleja por ello debieran reconocerse las habilidades narrativas de los niños como una parte esencial para la adquisición de la alfabetización, y permitir a los maestros que proporcionen oportunidades a los estudiantes para producir narraciones orales en el contexto escolar. No obstante, existen pocas oportunidades para los estudiantes en el salón de clases para comunicar historias, o peor aún estos momentos tienden a restringirse.

¿Cuál es la importancia de contar o narrar historias? Mc Cabe (1996) señaló cuatro funciones importantes de las historias y narraciones personales de los niños:

- a Comprende el significado de las experiencias
- b Representa roles jugados por varios personajes de las historias
- c Crea eventos pasados en eventos presentes y abstractos más vívidos
- d Fortalece las relaciones entre sus pares y facilita las habilidades del lenguaje

Los factores que intervienen en el contenido de las narraciones incluyen factores socioculturales como lo es el contexto familiar. Es decir, que el tipo de contenido está estrechamente vinculado con los valores culturales. El estudio de la narrativa propone al menos dos tipos de variables: macroestructurales y microestructurales. La primera se refiere a la organización global del discurso narrativo y la segunda a la organización sintáctica de los textos.

Para la aplicación del presente Programa de Estimulación de la Narrativa Oral en Niños Preescolares se recomienda utilizar variables de carácter macroestructural (marcadores de inicio, nudos y fin), de forma que la información obtenida permita caracterizar las narraciones infantiles de la población a quien se dirija. Por otro lado, también es importante que en la práctica la interacción del adulto con los niños sea verdaderamente de *facilitador* y de *guía* en la construcción de los aprendizajes de los niños. A continuación se resumen los puntos clave para la elaboración del presente trabajo:

- 1 El niño es un ser activo en la adquisición y construcción del lenguaje
- 2 El adulto puede ofrecer apoyo y guía al niño permitiendo su interacción activa en el proceso de aprendizaje del lenguaje oral y escrito (lectura y escritura)
- 3 La narrativa infantil requiere de dos análisis²: como actividad verbal (número de secuencias temporales –inicio, nudos y fin-) y como constructo (organización narrativa, narrador y personajes)

Finalmente hay que puntualizar que con este programa se pretende que los niños en edad preescolar se desarrollen de manera más eficiente y eficaz en el aprendizaje de la lengua escrita.

² Que se acuerdo con los intereses del investigador se enfocará en algunos de los dos o ambos.

INSTRUCCIONES DE APLICACIÓN

Este manual pretende ser una herramienta flexible y que de acuerdo con los intereses y particularidades tanto del grupo de niños participantes como del aplicador (a), se pueden sugerir otras actividades e inclusive modificar el orden presentado aquí. Para ello es valioso que tanto el adulto como los niños involucrados desarrollen su potencial creativo al desempeñarse en cada una de las actividades. Inclusive se puede desarrollar un programa alternativo eligiendo algunas de estas actividades y otras de las propuestas al final. Para determinar esto se debe considerar el tiempo con que se cuenta y la cantidad de niños con quienes se trabajará ya que algunas de las actividades requieren que se trabaje de manera individual.

La participación del adulto es de guía y apoyo cuando el niño lo requiera:

- ✓ Es importante crear un ambiente en que cada niño y niña se sienta seguro, aceptado y animado a realizar cosas diferentes sin temor a que se le censure.
- ✓ También se debe motivar a que todos los niños participen promoviendo la espera de turnos para que se escuchen unos a otros.
- ✓ El aplicador debe guiar el desarrollo de la sesión para lograr los objetivos propuestos, sin por ello dejar de participar junto con los niños en la elaboración de algún trabajo.
- ✓ Promover y apoyar el aprendizaje de los niños felicitándolos por su trabajo y animándolos a realizar trabajos difíciles.
- ✓ La aplicación del programa es flexible, si se requiere cambiarlo debido a las inquietudes que los niños pueden presentar, esto no debe significar un problema sino una forma de abordar la actividad de manera creativa, atendiendo tanto los objetivos del programa como las inquietudes de los niños en esos momentos.
- ✓ Se debe procurar que las actividades sean atractivas a los niños y darles tiempo suficiente para que realicen las actividades. Si una actividad no se realiza en un día, planea junto con los niños la próxima sesión para que concluyan la actividad en curso.
- ✓ Es muy importante que se siga el proceso de cada niño a fin de registrar los avances en el desarrollo de su propia participación y de su desempeño en la narrativa a través de los formatos sugeridos en el presente manual.

DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA

A continuación se presentan los objetivos principales de este programa:

Objetivo general:

- ♦ Fortalecer el desarrollo del lenguaje oral a través de la estimulación de la expresión narrativa en niños preescolares

Objetivos específicos:

- ♦ Establecer y analizar las características del discurso narrativo de cada niño y niña
- ♦ Analizar las interacciones entre niños en el momento de sus narraciones
- ♦ Distinguir diferencias entre el desempeño de cada participante

Para lograr esto, el presente programa está diseñado en tres fases integradas de la siguiente manera:

- 1 Una evaluación inicial, la cual involucra la aplicación de un formato del sistema de Evaluación y Programación para Niños Pequeños (AEPS) Con este instrumento se obtiene un perfil de las habilidades comunicativas de cada uno de los niños en contextos cotidianos. Además de esta evaluación también se aplica una actividad donde se les invita a cada uno de los niños que produzcan un cuento a partir de un libro con imágenes sin texto y se registra esta producción infantil.
- 2 La aplicación del programa que incluye una serie de actividades cuyo objetivo general es promover la producción de discursos infantiles. Es importante destacar que los trabajos generados en estas actividades pueden integrar un **portafolio** donde se podrá revisar la evolución del trabajo infantil.
- 3 La evaluación final que incluye la aplicación de los mismos instrumentos señalados en la evaluación inicial. Los datos reunidos en esta segunda evaluación se compararán con los datos de la evaluación inicial para describir los cambios ocurridos como resultado de la aplicación del programa.

I. [VALUACIÓN] INICIAL

La evaluación inicial incluye dos instrumentos seleccionados de acuerdo con el objeto de interés: el desarrollo del lenguaje y las producciones narrativas en niños pequeños

- A El Sistema de Evaluación y Programación para Niños Pequeños (AEPS por sus siglas en inglés) Dominio de Comunicación Social (ver anexo 1) se aplica con el objeto de obtener un perfil de las habilidades comunicativas de los niños. De acuerdo con Bricker (1998), sus reactivos están basados en el enfoque teórico que aborda a la comunicación en tres áreas: contenido (significados expresados a través del lenguaje), forma (sintaxis y gramática del lenguaje) y uso (función de la comunicación en el contexto social). Para ello este Dominio se divide en dos Grupos de Metas: Interacciones de Comunicación Social y la Producción de palabras, frases y oraciones (ver anexo 1). Con este instrumento se obtiene una puntuación total por cada uno de los reactivos. Se tendrá una hoja de registro por cada niño. Es importante señalar que los formatos se llenan con información obtenida a partir de las observaciones que se realicen en tres contextos de interacción cotidianos (por ejemplo, la hora del almuerzo, durante una actividad académica o en el recreo) y donde el aplicador pueda registrar fielmente las interacciones verbales de cada niño. Este instrumento debe aplicarse al inicio y final del programa para determinar las posibles diferencias y cambios reflejados en el desarrollo del lenguaje oral de cada niño. El análisis debe realizarse en torno a las dos metas principales del instrumento: *Interacciones de Comunicación Social* y *la Producción de palabras, frases y oraciones*. A su vez el análisis debe contemplar cada submeta del primer rubro: uso de palabras, frases u oraciones para informar, preguntar, contestar y para expresar emoción, imaginación y afecto; usa reglas de conversación; establece y varía roles de comunicación social. Esto es particularmente importante pues el programa se establece como una alternativa para estimular el desarrollo del lenguaje oral por lo cual los resultados deben verse reflejados en las habilidades de este. Este análisis es de carácter tanto cualitativo como cuantitativo.
- B Una técnica que será utilizada para evaluar propiamente la narrativa oral será la exposición de un libro³ con imágenes que van de la más simple a las más complejas y sin texto. Se recomienda que el niño interactúe con el libro y posteriormente se le pida que invente un cuento con las imágenes que ha visto. Se registra toda la información en audio casetes con el fin de analizarla posteriormente en tablas y de acuerdo con las siguientes categorías:

³ *Zoom y Re-zoom*. México: Fondo de Cultura Económica

- **Número de secuencias temporales.** Se refiere a las oraciones que contengan una actividad o un evento de la historia y que dé paso a la siguiente acción. Ejemplo:

¡Hola! ¿Les gustaría mi historia peluda?
 Una noche llena de estrellas (1)
 Para una crañita (2)
 Entonces
 Toco... toc... toc... toc... } (3)
 ¿Quién es? (4)
 Y ella dijo: "oy go wits' la crañita" (5)
 Hay crañita, ¿gustar una tacita de café? (6)
 por supuesto que sí! (7)
 después se fueron a la sala (8)

TOTAL = 8 SECUENCIAS TEMPORALES

NOMBRE	NO DE SECUENCIAS	
	INICIAL	FINAL
Víctor	8	

- **Tipo de discurso:** esta categoría permite diferenciar un discurso únicamente descriptivo de aquel que si tenga una forma de cuento, con personajes y un tema
- ▶ 1: descriptivo
 - ▶ 2: narrativo
- **Organización narrativa (inicio, medio y final).** Se refiere a los marcadores u oraciones que presenten la historia (Era una vez, Hace mucho tiempo, hola, etc) que la desarrollen (y después, entonces, luego, entre otros) y que la finalicen (tan tan, y fin, colorín colorado este cuento se ha acabado, este cuento se acabó u otras) Los datos se registran en un cuadro como el que se presenta a continuación del ejemplo, se coloca una palomita en la casilla correspondiente si la narración cumple con el criterio y una cruz si no posee esa característica. Es una tabla para la evaluación inicial y otra para la evaluación final. Ejemplo:

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

3. llamada y comentamos (se coloca la trinita)

¡Hola! Soy witsi la pelona (inicio)

me llamo witsi la pelona porque soy pelona

entonces una noche llena de estrellas ¿cuento el mismo cuento o cuento otro?

Cuenta otro (le contesto)

Por la ventana estaba viendo yo

Y vi que un señor se acercaba muerto

Estaba todo encalacado Se veían todos sus huesos

Estaba todo con sangre

Y nadie pudo detenerlo

Y entonces me golpeó (con un muñeco golpeó a la trinita)

y después se murió para siempre

ya acabó te toca Rosy (fin)

Nombre	Inicio	Desarrollo	Final
Víctor	✓	✓	✓

La información grabada debe transcribirse a fin de realizar un análisis más detallado y así poder determinar las características peculiares de las producciones verbales de los niños y de las diferencias entre estos

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

II. APLICACIÓN DEL PROGRAMA

Una vez que se obtiene toda la información pertinente se procede a la aplicación del programa el cual está constituido por una serie de actividades que tienen como objetivo general la elaboración de una historia. El programa propone nueve sesiones de trabajo cuyas actividades están diseñadas de acuerdo con su objetivo y con los materiales necesarios

1. **Construyamos las reglas.**
2. **El cuento.**
3. **Grabemos una carta.**
4. **El noticiero.**
5. **El libro.**
6. **El cartel o periódico mural.**
7. **Una historieta.**
8. **Los cineastas.**
9. **Cierre**

La organización de cada una de las sesiones de trabajo abarca tres momentos que a continuación se describen:

1. Planeación Esta es la primera parte de una sesión de trabajo. Se explica en qué consiste la actividad y se presentan los materiales necesarios. Previo a la elaboración de la actividad se comenta acerca del producto final (por ejemplo, un periódico, un cuento o un libro) y de esta manera partir de los conocimientos previos de los niños respecto a su experiencia con los diversos materiales, como los periódicos o los libros, y que la actividad les parezca más atractiva (por ejemplo, en la elaboración del periódico, se puede iniciar con la presentación de alguno (s) de circulación diaria y se pregunta acerca de si lo conocen los niños, de para qué sirven los periódicos o cualquier otra pregunta que nos dé información acerca de las experiencias previas del niño con el material a usar)

Posteriormente se les invita a participar en la actividad y se les pide su opinión acerca de cómo les gustaría hacerlo, qué materiales necesitan y qué pasos van a seguir para la elaboración del producto final. Este primer momento dura alrededor de 5 a 10 minutos y se organiza de manera grupal o individual según lo requiera la actividad o los mismos niños.

2. Desarrollo

Este es el momento en que los niños trabajan de manera individual o grupal en la elaboración del producto final, utilizando diversos materiales (papeles, pinturas o grabadora) al final de este segundo momento que puede durar hasta una hora. se les pide a los niños que limpien el espacio de trabajo que utilizaron

3. Cierre

Una vez que se tiene el producto final se forma un círculo con los niños y se evalúa la experiencia. Se le pide a cada niño que comunique sus sentimientos, sus aprendizajes, las dificultades y cómo podría mejorarse la actividad. Las preguntas que se sugieren son las siguientes:

- ✓ ¿Les gustó la actividad?
- ✓ ¿Qué fue lo que más les gustó?
- ✓ ¿Qué aprendieron de la actividad?
- ✓ ¿Qué no les gustó?
- ✓ ¿Cómo podría mejorarse?
- ✓ Sugerencias

Se recomienda utilizar un período de 5 minutos para esta parte de la sesión de trabajo, y finalmente se les agradece su participación y se les invita a la próxima actividad. En el cuadro 2 se resumen las actividades propuestas en el programa.

La primera de estas actividades es la invitación y presentación del programa. Se comenta con los niños -de manera muy ligera- en qué consiste el programa y sus respectivas actividades y materiales. La última sesión es para evaluar todo el programa. Se reúne a los niños participantes en un círculo y se les invita a que comuniquen y compartan con el grupo lo que aprendió, lo que sintió y en general, qué tal les pareció el programa. A continuación se describen las siguientes siete actividades.

Cuadro 2. Actividades del programa.

Número de sesión	Contenido	Objetivo
1	Construcción de reglas	Invitar los a participar en el programa y construir el clima social
2	Cuento	Expresarse creativamente a través del lenguaje y dibujo
3	Grabemos una carta	Expresar y compartir una experiencia a otras personas
4	El Noticiero	Expresar y comunicar las cosas que más les impactan tanto de sus propias experiencias como del medio que les rodea.
5	El Libro	Dirigir un discurso narrativo a partir de imágenes con una secuencia lógica
6	El Cartel o Periódico Mural	Promover el trabajo grupal y la exposición de un trabajo
7	Una historieta	Promover la construcción de una historia a partir de imágenes
8	Los cineastas	Expresar y comunicar vivencias
9	Cierre	Concluir el trabajo y expresar su opinión acerca del trabajo

Se sugiere el uso de las cartas descriptivas reunidas en el anexo 2 para una hacer un uso más práctico de esta información

Construcción de Reglas

FORMA DE TRABAJO

Grupal

OBJETIVO:

Invitarlos a participar en el programa y construir el clima social

MATERIALES

Tarjetas de cartulina

Plumones

Grabadora

Microcassettes

DESCRIPCIÓN

Esta es la primera actividad del programa en la cual se hace la presentación tanto del programa de actividades como de todos los participantes (adultos y niños) además de negociar las reglas entre los niños y el adulto coordinador a fin de establecer lo que se vale y no se vale hacer

Esta sesión de trabajo inicia formando un círculo con los niños participantes se les proporcionada a cada uno una tarjeta de cartulina y un plumón para que puedan escribir su nombre y se les da una breve explicación de lo que van a trabajar. En la explicación se deben de abordar los siguientes puntos:

- Qué es lo que se va a realizar
- Cómo lo van a hacer
- Para qué (breve explicación de los objetivos)
- Dónde van a realizarla, y
- Cuánto tiempo se dispone para terminar con la actividad

Una vez que se les proporciona esta información es importante escuchar lo que los niños puedan opinar o sugerir acerca del programa y de las reglas que consideren pertinentes para una mejor convivencia entre todos los niños participantes. Esto se hace con el fin de fomentar las habilidades sociales que son tan importantes para un mejor desarrollo de las actividades. Se sugieren las siguientes preguntas:

- ¿Les gustaría participar?
- ¿Cómo les gustaría que se hiciera?
- ¿Para qué creen que les sirva este tipo de actividades?
- ¿Qué se vale hacer y que no nos gustaría que se hiciera?

Para esta sesión de trabajo se requiere poco tiempo, aproximadamente de 20 a 30 minutos, invitando a los participantes a la próxima sesión donde se iniciará con las actividades programadas.

El siguiente ejemplo relata la sesión inicial donde se les presentaba el programa a un grupo de niños de preescolar tercero y se les pedía que sugirieran reglas de juego para una mejor convivencia.

En el segundo grupo, integrado por Ilhuitemoc, Jocellin y Odett se discutieron las siguientes reglas

- ♦ *Odett expresó lo siguiente mira Rosy, principalmente podemos poner la regla de que no interrumpan cuando alguien está hablando porque los demás piensan, tienen pensamientos, dejar que responda a quien le preguntas (esto lo reafirma mientras Ilhui la interrumpe constantemente)*
- ♦ *Por su lado, Jocellin comparte las reglas de no enojarse, de no gritar, pedir por favor el material, prestar materiales*
- ♦ *Ilhui, por su parte solicita que se compartan las cosas con los demás, querer mucho los demás, no pegarse, respetar turnos de los demás*

Y finalmente en este segundo grupo de discusión, Odett concluyó con lo siguiente:

- ♦ *Que todos respetemos las mismas reglas, que si alguien quiere ayudar dejarlo que ayude, solucionen problemas entre los niños también hacerle favores a los demás y Jocellin grita jugar bien en el recreo*

El Cuento

FORMA DE TRABAJO

Individual

OBJETIVO

Construir una historia a partir de dibujos en forma de un cuento infantil

MATERIALES

Hojas de colores
Colores y crayolas
Engrapadora
Grabadora y micro casetes
Cuentos

DESCRIPCIÓN

En la planeación de esta segunda sesión de trabajo se presentan algunos cuentos infantiles y se les permite que interactúen con ellos, que los miren y hojeen, para esta parte se proporcionan 5 minutos y posteriormente se les pregunta lo siguiente:

- ❖ ¿Conocen algunos cuentos?
- ❖ ¿Qué es un cuento?
- ❖ ¿Para qué sirven los cuentos?
- ❖ ¿Cómo se hacen los cuentos?
- ❖ ¿Les gustaría realizar alguno?
- ❖ ¿Qué tema les gustaría?

Para el desarrollo de la actividad se proporcionan los materiales necesarios de acuerdo con los intereses de los niños. Es pertinente ejemplificar con algún cuento para que los niños sepan cómo va a quedar terminado su trabajo. Existen dos formas de proporcionar los materiales particularmente en lo que respecta al número de hojas a repartir: una de ellas es preguntar de manera directa cuantas hojas necesitarán para su cuento teniendo en cuenta que cada hoja representará una imagen de su cuento y que puede ser tan extenso o corto como ellos deseen, o bien el adulto puede tomar esa decisión y compartir el mismo número de hojas para cada niño participante. En cuanto al material gráfico –lápices de colores, crayones o plumones- se coloca en el centro de la mesa de trabajo para que puedan compartirlos todos.

Cuando los niños comienzan a iluminar cada hoja de su cuento se registra por escrito la información pertinente, es decir, aquella que los niños proporcionen acerca del tema, de los personajes, de qué situaciones van a plantear en su cuento o algún otro dato valioso. Es importante que el adulto presente anime a los niños a contarles más acerca de lo que están elaborando, si un niño le comenta sobre el personaje de su cuento, el adulto puede preguntar más acerca de este para que fomente las interacciones verbales y la construcción de una historia más elaborada. *Invite a cada participante a exponer la historia de su cuento ante un público como por ejemplo a todos los niños de su grupo o algún otro grupo de la escuela a la que asiste.*

Para fomentar la elaboración de una historia coherente y con cierta lógica puede preguntar al niño *¿qué pasará después de lo que está dibujando?* Para que lo recuerde al momento de iniciar otra lámina de su cuento y sean dibujos que son de la misma historia y no inicie otro dibujo completamente diferente y sin relación con el primero de su cuento.

Una vez que el niño haya decidido el número de dibujos de su cuento se le invita a que los ordene y engrape para que no pueda perderse la lógica de su historia. Cuando hayan terminado todos se forma un auditorio para que cada niño narre su cuento a todos los compañeros presentes. Se les recuerda que al momento de narrar su historia deben elevar el tono de voz y mostrar sus dibujos para que sus compañeros sepan qué pasa en cada imagen de su cuento. Y al auditorio se les pide que guarden silencio para poder escuchar la historia del niño narrador. Esta narración se graba en un audio casete.

En el momento de cierre se les pregunta si les gustó la actividad, qué fue lo que más les gustó y lo que no les gustó y cómo podría mejorarse la actividad. Esta información se considera valiosa por lo que se sugiere registrarla de manera escrita. Finalmente se les agradece su cooperación y se limpia el espacio de trabajo.

De manera general esta actividad es una creación individual o colectiva donde prima la fantasía. Consiste en imaginar o crear una historia en torno a un tema central. La actividad va acompañada por dibujos y se deja registrada en forma de un libro de cuento. Sirve para que los niños se expresen creativamente a través del lenguaje y el dibujo, así como para promover el trabajo y la creación grupal. A continuación la historia de una niña de 5 años:

JOCELLIN

"castorcito se fue a la playa con sus amigos"

Son las vacaciones de castorcito

Una vez castorcito fue al agua y mojó sus pies, porque sus pies estaban secos sobre la arena y entonces, y entonces se fue al planeta Marte y entonces como el planeta Marte había mucho agua porque, y entonces mojó sus pies, sus zapatitos, se quitó la arena y entonces estaba muy largo su cabello y andaba flotando en el castillo, también castorcito entonces ellos regresaron al planeta tierra, planeta tierra, y también castorcito estuvo triste porque sus amigos ya se habían ido pero llegó Miguel y se puso ¡tan feliz! Fin

Grabemos una Carta

FORMA DE TRABAJO

Individual

OBJETIVO

Compartir con alguna persona, experiencias, emociones, sentimientos, u opiniones a través de una carta.

MATERIALES

Grabadora y micro cassetes
Hojas blancas y de colores
Lápices de colores y lápiz de carbón
Una carta ya elaborada
Tijeras y pegamento



DESCRIPCIÓN

La planeación de esta actividad inicia con preguntas acerca de si saben que son las cartas para qué sirven y cómo se hace una carta. Cada niño debe responder estas preguntas para dar cuenta de su experiencia previa con este medio de comunicación.

Seguido de este momento, se les proporciona información relacionada con las cartas:

Las cartas sirven para comunicarnos, para compartir con alguien una experiencia, una opinión o sobre nuestras emociones y para ello primero se elige a quien le van a dirigir su carta, qué le van a decir y cómo la quieren hacer

En este momento el adulto puede apoyarse con una carta ya elaborada para ejemplificar las partes que componen una carta, a continuación se sugieren algunas de éstas:

- ❖ sobre y carta
- ❖ remitente, destinatario y timbres
- ❖ Fecha, nombre de la persona a quien le va a dirigir su carta, saludo, información que va a compartir, la despedida con su nombre y una posdata si es necesario

Conforme se explican estos puntos, se les va mostrando donde están colocadas estas partes en la carta ya elaborada y finalmente se les pregunta si desean realizar alguna. En este momento se les presentan los materiales necesarios y se les explica la peculiaridad de sus cartas ya que como gran parte de los niños aún no escriben se les indica que su carta va a ser grabada para que posteriormente el adulto guía transcriba su mensaje y lo escriba en la hoja que cada niño eligió.

En el desarrollo de la actividad si los niños quieren se elabora un sobre con una hoja y el timbre con un trocito de papel y un dibujo realizado por ellos. También si lo desean pueden escribir el remitente y destinatario si ya saben escribir y si no lo pueden copiar. Se les sugiere que decidan a quien le van a dirigir su carta y que le van a comunicar. Hay que repetirles que deben iniciar con un saludo y al final de "platicar su carta" se despidan. Se les proporciona la grabadora y graban su mensaje. Cada niño puede decidir el color de la hoja en la que se va escribir su mensaje y si desea enviarle alguna postal (un dibujo elaborado por ellos). Cuando terminen de grabar su carta y de elaborar su sobre y postal se les comunica que en otro momento podrán ver por escrito su mensaje.

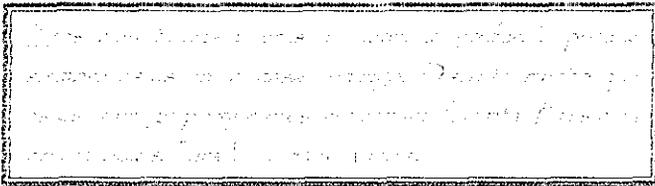
Al concluir la actividad se le pregunta a cada niño si le gustó la actividad, que fue lo que más le gustó y lo que le disgustó, que cree que haya aprendido y las sugerencias que pueda compartir para mejorar esta actividad. De la misma manera se le comunica cual será la siguiente actividad y se le invita a participar.

SUGERENCIAS

Se puede llevar una carta ya elaborada, inclusive alguna que haya recibido y se les va mostrando a los niños etiquetas con el nombre de las partes que componen una carta, como el **sobre**, el **timbre**, el **remite**nte y el **destinatario**. en la carta se escribe la **fecha**, el **nombre** de la persona, el mensaje, la despedida y la **posdata**. Si le enviaron alguna postal se le invita al niño a elaborar un dibujo y enviarlo junto con su carta.

DE: VÍCTOR

PARA: MI HERMANA VICTORIA



El Noticiero

FORMA DE TRABAJO

Equipo de dos personas

OBJETIVO

Sirve para que los niños y niñas puedan expresar y comunicar las cosas que más les impactan tanto de sus propias experiencias como del medio que los rodea

MATERIALES

Periódicos de circulación diaria
 Cartulina cortada y doblada del tamaño de un periódico
 Plumones, lápices de colores, plumas y lápiz
 Hojas de colores
 Tijeras y pegamento
 Grabadora y micro casetes

DESCRIPCIÓN

Es un momento en el cual los niños informan acerca de alguna situación, hecho o anécdota significativa para ellos y que consideran importante dar a conocer al grupo como su "noticia"

Se inicia presentándoles algunos de los periódicos que se producen en el lugar donde vivimos. Se les proporcionan cinco minutos para que lo revisen y comenten acerca del periódico. Se les pregunta a los niños si conocen los periódicos y cuáles, para qué sirven, cómo harían ellos uno y qué materiales necesitarán. Se les invita a elaborar uno y se les explica que como los reporteros de los periódicos ellos van a grabar sus mensajes en una grabadora y a elaborar los dibujos necesarios para que ilustren sus noticias. Posteriormente el adulto escribirá sus mensajes en una hoja y los pegará cerca de sus dibujos.

Se les sugiere que trabajen tres noticias diferentes: una en relación con ellos "Noticia Personal" algo que les guste mucho hacer o comer, algo que quieran comunicar sobre su persona; una "Noticia Escolar" algo relacionado con su vida en la escuela, sus compañeros, sus maestras o la estructura de la escuela, y finalmente una "noticia de su Comunidad", del lugar donde viven con sus papás. Para ello el primer paso que deben realizar es elegir un nombre para su periódico y después se reparten los materiales – la cartulina doblada y los colores-. Se les indica a los niños que deben elaborar un dibujo por cada noticia y cuando estén listos se les proporciona la grabadora lista para que la coloquen cerca de ellos y nos informen sus noticias o reportajes. Cada niño cuenta su noticia al grupo y se comenta.

Al final de la actividad se forma el círculo y se comentan las experiencias de cada niño:

- ❖ ¿Les gustó la actividad?
- ❖ ¿Qué fue lo que más les gustó?
- ❖ ¿Qué no les gustó?
- ❖ ¿Qué aprendieron?
- ❖ ¿Qué sugerencias proponen?

SUGERENCIAS

Esta actividad está diseñada para que la exposición de su periódico se realice de forma grupal (con todos los equipos del grupo) o bien que la realice cada equipo conforme vaya terminando cada dibujo de su noticia.

El Libro

OBJETIVO

Construir una historia a partir de una serie de imágenes

MATERIALES

Hojas blancas y de colores
 Plumones, lápices de colores y lápiz
 Engrapadora o hilo de colores
 Revistas
 Tijeras y pegamento



DESCRIPCIÓN

Es el conjunto de dibujos que los niños realizan en relación con un tema, y se organiza en forma de libro (se unen con cordel, cinta o grapas)

La primera parte de esta sesión de trabajo consiste en la planeación de un libro con ayuda de algunos que se tengan presentes. Mientras interactúan con algunos se les pregunta lo siguiente:

- ❖ ¿Conocen los libros?
- ❖ ¿Cuáles conocen?
- ❖ ¿Tienen libros en su casa y cuáles?
- ❖ ¿Para qué servirán los libros?
- ❖ ¿Cómo se realizarán los libros?
- ❖ ¿Les gustaría elaborar uno?

Se recomienda que mientras manipulan los libros se explique brevemente las partes que componen un libro, por ejemplo:

- ❖ portada
- ❖ carátula
- ❖ título
- ❖ autor
- ❖ índice
- ❖ ilustraciones de personajes
- ❖ textos

Esta información es pertinente porque le da una idea al niño acerca de las partes que componen un libro y que él debe elaborarlas para que quede completa su creación.

Primero deben elegir un tema de su interés, se les explica que el tema es importante definirlo porque en un libro sus dibujos se relacionan con el tema principal. Cada dibujo debe ir acompañado de algún comentario o narración de quien lo realizó. Ellos eligen la amplitud de su libro de acuerdo con el número de hojas que deseen trabajar y se les reparte todo el material necesario.

En el desarrollo de la actividad se sugiere que mientras los niños dibujan se les pregunte acerca de lo que dibujan, de los personajes, de lo que va a pasar en la siguiente hoja con el fin de fomentar la coherencia narrativa y que sean dibujos relacionados entre sí y no dibujos sueltos, es decir, que involucren una historia completamente distinta a la iniciada. Cuando hayan terminado de iluminar todas las hojas que requirieron se confecciona el libro juntando todos los dibujos y uniéndolos, ya sea con un cordel u otro material, y se le coloca una portada con el título correspondiente, este puede ser escrito por el adulto o por los propios niños copiándolo de alguna hoja previamente escrito por el guía. Cuando hayan terminado todos, se procede a la exposición del libro, grabando cada narración en audio casetes para su posterior transcripción.

De la misma manera, se *cierra* la sesión de trabajo con una evaluación de la actividad, se colocan en círculo los niños y se les pregunta:

- ❖ ¿Les gustó la actividad?
- ❖ ¿Qué les gustó más?
- ❖ ¿Qué les disgustó?
- ❖ ¿Qué creen que hayan aprendido?
- ❖ ¿Cómo mejorarían la elaboración de un libro?
- ❖ Se les agradece su cooperación y se les invita a participar en la siguiente actividad del programa

SUGERENCIAS

El libro se puede realizar a través de dibujos o con recortes de revistas. Lo importante es que el niño sea capaz de construir una historia a partir de imágenes concretas

El Mural

FORMA DE TRABAJO

Grupal

OBJETIVO

Elaborar un cartel en grupo que refleje los intereses compartidos e inquietudes respecto a sus derechos como niños

MATERIALES

Pliegos de cartulinas de colores
Plumones
Grabadora y micro casetes

DESCRIPCIÓN

Es una creación grupal, consiste en representar colectivamente, a través del dibujo, un determinado tema, hecho o situación. Un Mural es un gran dibujo que da cuenta de cómo ve, siente o ha vivido una realidad del grupo que lo crea

Esta sesión de trabajo se les pregunta al principio sí:

- ❖ ¿Conocen los carteles?
- ❖ ¿Dónde los han visto?
- ❖ ¿Para qué sirven los carteles?
- ❖ ¿Cómo se hará un cartel?
- ❖ ¿Les gustaría hacer un cartel?

Cada niño debe participar en estas preguntas y se les pide que se pongan de acuerdo en lo que se va a representar en su periódico mural. El adulto sugiere el tema de los derechos de los niños, no sin antes preguntarle si han escuchado el tema y qué es lo que han escuchado; en este momento el adulto puede iniciar una explicación acerca de los derechos de los niños, tema que es mundial y que ellos como protagonistas deben participar con sus opiniones, experiencias y sugerencias para ejercer sus derechos y obligaciones. Se le pide a cada niño que opine y que proponga otros derechos de acuerdo con sus experiencias y forma de relacionarse con los niños y adultos. Las siguientes preguntas se pueden realizar:

- ❖ ¿Qué son los derechos de los niños?
- ❖ ¿Cuáles conocen?
- ❖ ¿Por qué creen que existan esos derechos?
- ❖ ¿Si ellos ejercen sus derechos o si son respetados por las personas que los rodean?
- ❖ ¿Qué otro derecho agregarían ellos?

Finalmente se les puede preguntar ¿qué mensaje les gustaría enviar a los niños de todo el mundo? Y que lo reflexionen para que, con ayuda del adulto guía, escriba su mensaje en una cartulina y que vaya acompañado de algún dibujo elaborado por ellos. Mientras se está explicando se puede apoyar en la presentación de un cartel acerca de los derechos de los niños para que se den una idea más clara de cómo es un periódico mural.

En un espacio amplio y en el suelo se dispone el material para iniciar el trabajo. Si el grupo es numeroso, conviene formar pequeños grupos y realizar varios murales. Finalmente se expone cada mural con su respectiva explicación de lo dibujado y se graba la información narrada por los niños.

Al final de la actividad se reúne a todo el grupo y se comenta la experiencia:

- ❖ ¿Les gustó la actividad?
- ❖ ¿Qué fue lo que más les gustó?
- ❖ ¿Qué creen que hayan aprendido?

Se cierra la sesión con una felicitación y una invitación a que cuiden sus derechos y a participar en la siguiente actividad.

SUGERENCIAS

Si en la escuela existe un periódico mural, se puede visitarlo antes de iniciar con esta actividad.

El Papelógrafo

FORMA DE TRABAJO

Individual

OBJETIVO

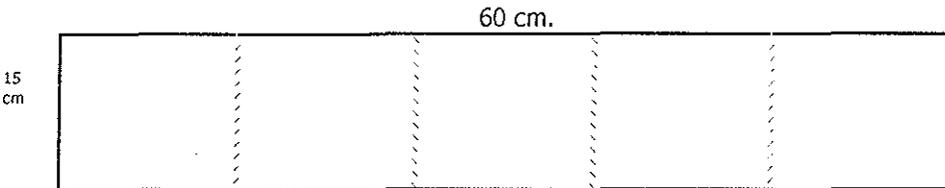
Ordenar y organizar una serie de imágenes

MATERIALES

Tiras de cartulinas (15 cm X 60 cm aproximadamente) divididas en cuadros
Plumones lápices de colores y pintura vincy
Grabadora y micro casetes

DESCRIPCIÓN

Para ejemplificar el producto de esta actividad debe prepararse previamente un *papelógrafo* para explicar a los niños cómo debe quedarles y llevar ya recortadas las tiras de cartulina como en el siguiente ejemplo.



Se les explica a los niños que en esta sesión de trabajo se va a realizar un *papelógrafo*, que es una tira de papel en la que se elabora una historia con dibujos como si fuera un cuento solo que cambia la presentación de forma de un libro a una tira de imágenes. Se les pide que elijan el tema de su cuento y se entrega a cada niño una tira y los colores que necesiten. Se les reitera que deben inventar una historia y que en cada cuadro van a iluminar lo que va pasando conforme avanza su cuento. En el desarrollo de la actividad es importante animarlos a seguir la secuencia de su historia que eligieron. Se puede ir grabando toda la elaboración de la tira y cuando la hayan terminado exponen frente a grupo su historieta.

Al cerrar la actividad se les agradece su cooperación y se les felicita por su trabajo. Posteriormente se repiten las preguntas de cada cierre:

- ❖ ¿Les gustó la actividad?
- ❖ ¿Qué fue lo que más les gustó?
- ❖ ¿Qué no les gustó?
- ❖ ¿Cómo podría mejorarse el trabajo?
- ❖ ¿Qué aprendieron?

SUGERENCIAS

Si se dificulta esta actividad el adulto puede elaborar uno junto con los niños y mostrarles cómo lo va realizando

Los Cineastas

FORMA DE TRABAJO

Individual

OBJETIVO

Elaborar una cinta con dibujos que representen una película

MATERIALES

Cajitas de cartón

Dos palitos largos de madera

Tiras de papel bond (una hoja tamaño carta cortada en dos)

Tijeras, pegamento y cinta adhesiva

Lápices de colores

Grabadora y micro casetes

DESCRIPCIÓN

Esta actividad inicia con una plática acerca de si les gusta ir al cine, qué películas han visto, quienes y cómo las realizarán. Cada niño comenta sus experiencias con el cine, con qué frecuencia van al cine y qué películas les gustan ver. Se les explica que para la realización de una película participan muchas personas, entre ellas quien construye la historia que van a desarrollar y que si les gustaría jugar a que ellos se conviertan en cineastas, es decir, quienes hacen las historias de cine. Se les invita a realizar una historia para que la presenten a sus compañeros en forma de una película y en este momento se les va presentando el material y explicando cómo lo van a ir construyendo:

1. Lo primero que van a realizar es la historia en tiras de papel bond, se les reparte un número de estas hojitas según los niños deseen para que en cada una de éstas dibujen un episodio de su historia. Como en el cine ellos ven distintas imágenes o escenarios pero de la misma película y que así como ellos deben elaborar en cada hoja una escena de su película. Se reparten el número que deseen los niños indicándoles que de acuerdo con la amplitud de su película es el número de hojas que van a utilizar:



- 2 Una vez que hayan terminado con todas las escenas de su película se les invita a realizar una presentación de su película con el nombre y el director quien es él mismo esto se puede realizar en hojas de colores y se coloca al inicio de todas las hojas para que sea la primera escena y posteriormente se acomoda cada imagen en el orden sugerido por el niño para que se peguen con cinta adhesiva y quede una tira como la siguiente:



- 3 El tercer paso es la preparación de la pantalla donde presentarán su película que es una caja como la presentada abajo pero con la parte de atrás sin tapa con la parte frontal cortada para la presentación de los dibujos y con dos orificios en la parte de arriba y abajo para insertar los palitos de madera (se sugiere que este material haya sido preparado previamente por el adulto):



- 4 Con cinta adhesiva se pega el inicio de la película en uno de los palitos para que se enrolle y la parte final se adhiera al otro palito de madera. Para rodar la película, cada niño deberá girar el palito indicado para que cada dibujo vaya presentándolo en la pantalla. Se les sugiere que como en el cine, el sonido es muy claro y de buen volumen para que todo el público escuche los diálogos y todos los sonidos propios de la película. Cada niño presentará su película indicándoles que expresen el nombre de la película y del Director.

En el cierre de la película se les invita a reflexionar las siguientes preguntas:

- ❖ ¿Les gustó la actividad?
- ❖ ¿Qué les gustó más?
- ❖ ¿qué no les gustó?
- ❖ ¿Cómo podría mejorarse este trabajo?
- ❖ ¿Qué creen que hayan aprendido?

Finalmente se les recuerda que esta es la última actividad del programa y que sólo falta una sesión para evaluar todo el programa desarrollado con ellos.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

SUGERENCIAS

Debido a lo elaborado de la actividad se sugiere que se trabaje de manera grupal

El Cierre

FORMA DE TRABAJO

Grupal

OBJETIVO

Cerrar el periodo de trabajo y compartir con todo el grupo la experiencia de cada uno

MATERIALES

Grabadora y micro casetes

DESCRIPCIÓN

Se realiza un círculo con los niños y se comenta que ya es la última sesión de trabajo y que se comentarán las experiencias de cada uno. Se pueden hacer las siguientes preguntas:

¿Qué aprendimos?

¿Qué fue lo que más les gustó? ¿Por qué?

¿Qué no les gustó? ¿Cómo se podría mejorar?

Si hay algún otro comentario que les gustaría compartir. Finalmente se les agradece su participación y se les entregan todos sus trabajos terminados en un portafolio preparado por el guía y con el material que desee

III. EVALUACIÓN FINAL

Una vez concluidas todas las actividades se invita a los niños a participar en la evaluación final que incluye, como la evaluación inicial, la narración de un cuento a partir de imágenes sin texto y muy parecido al primero que utilizaron en la primera evaluación. Se procede de la misma manera a cada niño se le proporciona el libro para que interactúa con este y se le pide que construya una historia a partir de los dibujos que observe. Esta información se graba en audio casete y se registra en hojas toda la transcripción del cuento de forma que se permita el análisis con las mismas categorías utilizadas

→ Número de secuencias temporales

NOMBRE	NO DE SECUENCIAS	
	INICIAL	FINAL
Victor	3	4

→ Organización narrativa (inicio, desarrollo y final)

Nombre		Inicio	Desarrollo	Final
Victor	EI*	✓	✓	✓
	EF**			

* Evaluación Inicial

** Evaluación Final

De la misma manera se origina información proveniente de los contextos de interacción cotidiana para llenar los formatos de la guía AEPS (anexo 1)

Los resultados de esta evaluación permiten registrar el progreso de cada niño al compararlos con los datos de la evaluación inicial y detallar los cambios sucedidos en las metas de Comunicación Social

CONSIDERACIONES FINALES

Es importante compartir con los niños todos sus trabajos finales para que puedan disfrutar lo que hicieron a lo largo de un tiempo prolongado, además también el programa sugiere la entrega de un audio casete con todas las producciones verbales de cada niño y puedan escucharse a sí mismos y compartir la experiencia con su familia. Inclusive se sugiere que se programen sesiones de trabajo opcionales e intercaladas para que los niños escuchen sus narraciones anteriores con el objetivo de que se escuchen y reflexionen acerca de si el volumen de voz que utilizaron fue el adecuado o si su discurso es fluido de forma que los niños atienden y no se escuchan muchas interrupciones del público auditor. De esta manera se va promoviendo un aprendizaje significativo y reflexivo acerca de su desempeño como narradores.

El portafolio de cada niño contiene todos los trabajos elaborados a lo largo del programa y un audio casete con sus producciones verbales. Aunque es excelente momento para compartir y reconocer todos los diseños infantiles, el uso del portafolio puede hacerse de manera permanente a lo largo del programa. Esta forma de organizar el trabajo de los niños permite ir comparando el desempeño de cada uno desde que empieza el programa.

Finalmente hay que resaltar que con el uso de estas dos formas de evaluar se obtienen dos perfiles de las habilidades comunicativas de los niños: por un lado, la guía AEPS proporciona un perfil del lenguaje en sus tres componentes – forma, contenido y uso-, y cómo cambian estas habilidades tras el desarrollo del programa. Por otro lado, la evaluación de la narrativa también proporciona un perfil con las características más generales de las producciones infantiles y su evolución durante las actividades del programa. En este sentido se puede contar con los dos análisis importantes en la investigación educativa: cualitativo y cuantitativo.

A continuación se sugieren una serie de actividades que de acuerdo con los intereses de los niños participantes y del adulto guía se pueden desarrollar dentro del programa. Es importante considerar la cantidad de niños y el tiempo requerido para cada actividad y para el desarrollo de todo el programa y decidir si es pertinente agregar alguna o todas las actividades.

ACTIVIDADES SUGERIDAS

La Dramatización

FORMA DE TRABAJO

Grupal

OBJETIVO

Elaborar una historia y dramatizarla en equipo

MATERIALES

Hojas blancas

Lápices de colores

Diferentes utensilios como ropa *accesorios de belleza* y todo aquel que pueda servir para un mejor diseño de escenario

Todo el material disponible para disfraces y para el escenario

DESCRIPCIÓN

Es una representación actuada de situaciones reales o imaginarias

El primer momento de esta sesión de trabajo debe iniciar con las siguientes preguntas:

- ❖ ¿Han asistido a alguna obra de teatro?
- ❖ ¿Cuáles son las que les gustan?
- ❖ ¿Les gustaría participar en alguna?

Se les explica que una dramatización es la representación de un cuento. Las personas que participan en una obra de teatro realizan lo que en un escrito está dicho, es decir, el libreto o la obra que han de representar. Si ellos quieren participar en alguno, lo primero que se debe de realizar es la historia misma y de ahí decidir quienes serán los personajes y la situación a representar. Se les invita a que expresen y comuniquen alguna vivencia, esto motivaría la discusión y reflexión de los niños frente a un tema específico y para recrear vivencias individuales o colectivas de los niños, además de vivenciar diferentes roles

1. Lo primero es ayudar al grupo a definir cuál es el tema o situación que se quiere representar.
2. Luego, entre todos se identifican los distintos personajes que están involucrados, sus características y sus acciones.
3. El grupo se organiza asignándose los distintos papeles.
4. En conjunto los niños preparan el espacio físico y los implementos y accesorios que puedan necesitar.
5. Se lleva a cabo la actuación.
6. Se comenta lo presentado.

Para el cierre de esta actividad se comentan las experiencias de cada uno de ellos a fin de compartir las alegrías y los disgustos que propició este tipo de actividad

El Texto Colectivo

FORMA

Grupal

OBJETIVO

Expresar y comunicar ideas

MATERIALES

Papel grande
Plumones

DESCRIPCIÓN

Es una síntesis o resumen creado por los niños, que reúne las opiniones, sentimientos y vivencias de ellos en relación con un tema. El Texto Colectivo puede dar origen a un cuento, historieta, mensaje u otro tipo de narración

Para crear un texto colectivo es preciso que primero se realice un círculo con los niños participantes para que puedan conversar y expresar temas que les interese incluir en el texto

A medida que los niños expresen sus ideas, se deben registrar en un papel donde los niños puedan ir leyendo. Cuando todos hayan colaborado con ideas, en conjunto seleccionan las ideas centrales que han salido de la conversación. Cuando se termine el texto se deberá leerlo al grupo para modificaciones o sugerencias. Esta actividad promueve la creación colectiva y el trabajo grupal

El Fotelenguaje

FORMA DE TRABAJO

Individual

OBJETIVO

Expresar y comunicar verbalmente su historia

MATERIALES

Conjunto de fotografías personales y familiares

Pegamento y lápices de colores

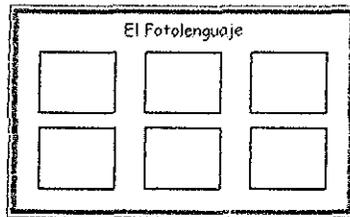
Papel grande

DESCRIPCIÓN

Es un conjunto de fotos que permiten ir creando una historia a partir de una etapa temprana a una más desarrollada de la vida de los niños

Antes de iniciar esta sesión es importante solicitar en una sesión anterior que los niños lleven fotografías de su historia, de bebés, de cuando cumplieron un año o algunas otras que permitan ir viendo su desarrollo

La sesión de trabajo se inicia con la invitación a que cada niño presente sus fotografías y comente sucesos que recuerde y comparta con todos sus compañeros y se les puede preguntar qué es lo que más recuerdan de cada etapa para que la comenten y construyan una historia con sus fotografías y que las puede ir colocando en hojas para elaborar un *fotelenguaje*. Cuando hayan terminado exponen su historia al grupo y se comenta la experiencia



BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- Abbott, J A & McCarthey, S J Classroom Influences on First – Grade Student's Oral Narratives *Journal of Literacy Research* (2001) 33 3
- Barthes, R; Eco, U & Todorov, T (1997) *Análisis Estructural del Relato* México. Diálogo Abierto Coyoacan
- Belinchón C M ; Riviére, G A & Igoa G J M (1992) *Psicología del Lenguaje. Investigación y Teoría* Madrid: Trotta
- Bricker, Ph D & Pretti-Frontczak, K (1998) *Assesmen, Evaluation and Programming System for Infants and Children (AEPS)* Volume 3 – 4 Paul H Brookes Publishing
- Clemente, R. A (1990) Narraciones Orales y Escritas en Niños Un Estudio sobre sus Diferencias *Revista Estudios de Psicología* Universidad de Málaga 1990 41 p p 7 - 19
- Fields, M. & Spanaler, K (2000) *Let's Begin Reading Right* U S A : Prentice Hall
- Garton, A & Pratt CH (1991) *Aprendizaje y Proceso de Alfabetización El desarrollo del Lenguaje Hablado y Escrito* España: Paidós
- Garvey, C (1987) *El Habla Infantil* Madrid: Morata
- Hresko, W P , Reid, D K & Hammill, D D (1982) *Prueba del Desarrollo Inicial del Lenguaje* Texas: Pro – Ed
- Luque, A & Vita I (1992). *Desarrollo del Lenguaje* En: Palacios, J ; Marchesi, A & Coll, C (1993) *Desarrollo Psicológico y Educación Tomo III* España. Alianza
- Snow, C E & Dickinson, D K (2001) *Language Development in the Preschool Years* En: Dickinson, D K. & Tabors, P O (2001) *Beginning Literacy with Language* Baltimore: Paul Brookes Publishing Co

BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA

- Acuña M L, (2000) *Actividades Didácticas para Preescolares Guía de Educadoras* México: Trillas
- Amnistía Internacional. (2000) *La Zanahoria* México: Amnistía Internacional – Sección Mexicana
- Ascen, Díez de Ulzurrun, P (2000) *El Aprendizaje de la Lectoescritura desde una Perspectiva Constructivista Vol. II Actividades para realizar en el Aula Lenguaje Publicitario, Periodístico, del Cómic Popular y de la Correspondencia* España: GRAÓ
- Bricker, Ph D & Pretti-Frontczak K (1998) *Assessment, Evaluation, and Programming System for Infants and Children (AEPS) Volume 3 – 4* Paul H Brookes Publishing
- Contreras A & Gallego N (1997) *150 Actividades para Niños y Niñas* Madrid: Akal
- Valdes, X & Cepeda, A. (1990) *Entre Niños Programa de Experiencias para el Conocimiento de Si Mismo y Desarrollo de la Afectividad en Niños de 6 a 12 Años Manual para Educadores, Padres y Monitores*. Santiago-Chile: La Puerta Abierta

ANEXO 1

AEPS

REGISTRO DEL PROGRESO DEL NIÑO

Para el
Sistema de Evaluación y Programación (AEPS)
Para Niños Pequeños
AEPS Evaluación para Niños de Tres a Seis Años

Editado por
Diane Bricker, Ph. D. y Kristie Pretti-Frontczak, Ph. D.

Nombre del niño: _____

Fecha de nacimiento: _____

Institución: _____ Sala: _____

Nombre de los padres: _____

Domicilio: _____

Nombre del evaluador: _____

Fecha: _____

Nombre: ODETT Período de Prueba: _____
 Fecha: _____
 Examinador: _____

Edad:		Edad:		Edad:		Edad:		
IFSP	S	Q	S	Q	S	Q	S	Q

B. Producción de palabras, frases y oraciones.

1. Uso de verbos.									
1.1 Usa verbos auxiliares.									
1.2 Usa el verbo copulativo ser.									
1.3 Usa las formas verbales de la tercera persona de singular.									
1.4 Usa verbos irregulares en tiempo pasado.									
1.5 Usa verbos regulares en tiempo pasado.									
1.6 Usa presente progresivo (gerundio.)									
2. Usa inflexiones del sustantivo.									
2.1 Usa el posesivo.									
2.2 Usa sustantivos irregulares en plural.									
2.3 Usa sustantivos regulares en plural									
3. Hace preguntas.									
3.1 Hace preguntas de si / no									
3.2 Hace preguntas con auxiliar invertido.									
3.3 Pregunta cuándo.									
3.4 Hace preguntas de por qué, quién y cómo.									
3.5 Hace preguntas de qué y en dónde.									
3.6 Hace preguntas usando inflexión interrogativa.									
4. Usa de pronombres.									
4.1 Usa pronombres de sujeto									
4.2 Usa pronombre de objeto.									
4.3 Usa pronombre posesivo.									
4.4 Usa pronombres indefinidos.									
4.5 Usa pronombres demostrativos									
5. Usa palabras descriptivas.									
5.1 Usa adjetivos.									
5.2 Usa adjetivos para hacer comparaciones.									
5.3 Usa adverbios.									
5.4 Usa preposiciones.									
5.5 Usa conjunciones.									
5.6 Usa artículos.									

		RESULTADOS			
Fecha	_____	_____	_____	_____	_____
Puntuación total:	_____	_____	_____	_____	_____
Possible puntuación total:	_____	_____	_____	_____	_____
Porcentaje del dominio:	_____	_____	_____	_____	_____

Dominio de Comunicación Social

EXAMINADOR: _____ Fecha _____

COMENTARIOS: _____

EXAMINADOR: _____ Fecha _____

COMENTARIOS: _____

EXAMINADOR: _____ Fecha _____

COMENTARIOS: _____

EXAMINADOR: _____ Fecha _____

COMENTARIOS: _____

Anexo 2
CARTAS DESCRIPTIVAS

No. de sesión	Contenido	Objetivo	Materiales	Duración
1	Construcción de reglas	Invitarlos a participar en el programa y construir el clima social.	Tarjetas de cartulina, plumones.	30 min.
2	El Cuento.	Construir una historia a partir de dibujos en forma de un cuento infantil.	Hojas de colores, crayolas, colores, engrapadora y cuentos.	40 min.
3	Grabemos una carta	Compartir con sus compañeros, experiencias, emociones, sentimientos u opiniones a través de una carta.	Una carta ya elaborada, hojas blancas, colores, tijeras y pegamento.	40 min.
4	El Noticiero	Expresar y comunicar las cosas que más les impactan tanto de sus propias experiencias como del medio que les rodea.	Periódicos, papeles, plumones, hojas de colores y libros recortables.	40 min.
5	El Libro.	Construir una historia a partir de una serie de imágenes.	Hojas de colores, plumones, engrapadora, revistas y recortables, tijeras y pegamento.	40 min.
6	El Cartel o Periódico Mural.	Elaborar un cartel en grupo que refleje los intereses e inquietudes respecto a los derechos de los niños.	Cartulinas y plumones.	40 min.
7	El papelógrafo.	Ordenar y organizar una serie de imágenes.	Tiras de cartulina, plumones y pinturas.	40 min.
8	Los cineastas.	Elaborar una cinta con dibujos que representen una película.	Cajistas de cartón, papel, tijeras y pegamento, colores.	40 min.
9	Cierre	Concluir el trabajo y expresar su Opinión acerca del trabajo.	El Portafolio de cada niño.	35 min.

Aplicador: _____ Fecha: _____
 Actividad: _____
 Tiempo: _____
 Objetivo: _____

Participantes	Materiales	Título del trabajo	Exposición	Observaciones
1				
2				
3				
4				