



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
PROGRAMA DE POSGRADO
EN PEDAGOGÍA



LA CONSTRUCCIÓN DE NARRACIONES POR NIÑOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
DOCTOR EN PEDAGOGÍA

PRESENTA

MANUEL MEDINA CARBALLO

DIRECTORA DE TESIS:
DRA. GEORGINA MA. ESTHER AGUIRRE LORA

MÉXICO, D. F.

JUNIO DE 2012.



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.

DEDICATORIA

Para Manola que siempre me ha estado apoyando en el proceso de concluir esta etapa académica y en la vida familiar.

Para Carmelita y Toño que siempre estuvieron presentes.

Para mis padres, en especial, para mi madre que fue la alentadora de mi vida.

Para mis hermanos que siempre confiaron en mí.

Para María Esther, Ramón y El Gato, quienes siempre estuvieron impulsándome a terminar esta etapa académica.

AGRADECIMIENTOS

A la Dra. María Esther Aguirre Lora por su paciencia y constancia para estimularme a concluir esta investigación.

A Michele Knobel y Colin Lankshear quienes fueron mis tutores iniciales en el proceso de investigación en el Doctorado en Pedagogía.

A mis cotutores quienes contribuyeron con sus aportaciones para mejorar este documento recepcional: Dra. Leticia Gallegos Cázares y Dra. Cirila Cervera Delgado,

A mis lectores Dra. María Concepción Barrón Tirado y Dr. Enrique Ruiz-Velasco Sánchez.

A la Secretaría de Educación del Estado de Michoacán, por el apoyo que me brindó para la realización de los estudios de Doctorado en Pedagogía, mediante el otorgamiento de la beca-comisión durante el período 2000-2003.

A la Asociación Nacional de Universidad e Instituciones de Educación Superior, A. C. por la beca otorgada para cursar estudios de posgrado con número de Folio BC4817.

A los estudiantes de la Escuela Primaria “Hermanos Serdán” de Morelia, Michoacán quienes participaron en este estudio de construcción de textos narrativos.

LA CONSTRUCCIÓN DE NARRACIONES POR NIÑOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

RESUMEN

La investigación sobre la construcción de los textos narrativos por estudiantes de educación primaria tuvo como objetivos: conocer la estructura de un texto narrativo construido por alumnos de primaria y observar el proceso evolutivo en la elaboración de dichos textos por los estudiantes de primaria de 1° a 6° grados. Las teorías que apoyaron la investigación fueron la gramática de las historias y la teoría sociocultural y sus correspondientes categorías. La muestra intencionada fueron cuatro estudiantes de cada grado de primaria, dos hombres y dos mujeres por grado, en total fueron 24. Los materiales utilizados fueron ilustraciones de cuentos realizados por autores infantiles conocidos, se integraron equipos de cuatro estudiantes de cada grado de primaria, se les solicitó que elaboraran un relato con las ilustraciones y que además lo hicieran en voz alta para poder videograbarlos. Las producciones escritas y las videograbaciones transcritas fueron objeto de análisis e interpretación a través de las categorías de la gramática de las historias de Stein y Glenn, así como la teoría sociocultural de Vigotsky en cuanto a los niveles de la zona de desarrollo próximo. Los resultados evidenciaron que los estudiantes de primaria siguen un proceso en la construcción de relatos que es más rico en categorías a medida que van creciendo; la construcción del relato es mejor cuando en la interacción reflexionan sobre los procesos que siguen para la construcción del mismo.

Palabras clave: textos narrativos, gramática de las historias, teoría sociocultural, zona de desarrollo próximo.

THE CONSTRUCTION OF STORIES FOR CHILDREN OF ELEMENTARY EDUCATION

ABSTRACT

Research on the construction of narrative texts for students of primary objectives were to understand the structure of a narrative constructed by elementary students and observe the evolutionary process in the preparation of these texts for elementary students of 1 to 6°. The theories that supported the research were the grammar of stories and sociocultural theory and related categories. The purposive sample were four students in each grade, two men and two women by grade, a total of 24. The materials used were illustrations of children's stories by authors known, integrated teams of four students in each grade, were asked to develop a story with the illustrations and also do so out loud to videograbarlos. The productions written and video recordings were transcribed and analyzed through interpretation of the categories of the grammar of stories by Stein and Glenn, and Vygotsky's sociocultural theory as to the levels of the zone of proximal development. The results showed that elementary students follow a process in the construction of stories that is richer in categories as they grow, the construction of the story is better when in interaction reflect on the processes followed for the construction.

Keywords: narrative, the story grammar, sociocultural theory, zone of proximal development.

TABLA DE CONTENIDOS

Índice de tablas	5
Índice de figuras	6
INTRODUCCIÓN	7
PARTE I. DESARROLLO TEÓRICO	
CAPÍTULO I. ESTADO DEL ARTE SOBRE TEXTOS NARRATIVOS	11
1.1. Enfoque psicolingüístico.	12
1.2. Enfoque sociocultural.	14
1.3. Enfoque del procesamiento de la información.	18
1.4. Enfoque de la gramática de los cuentos.	20
1.5. Enfoque sociolingüístico.	23
1.6. Enfoque de la lingüística del texto.	25
1.7. La teoría de la recepción.	26
1.8. Enfoque neurofisiológico.	26
CAPÍTULO II. COMPRENSIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS	28
2.1. Comprensión de textos.	28
2.1.1. Los tipos de textos.	28
2.1.2. Los procesos cognitivos básicos.	30
2.1.3. La representación mental del significado textual.	31
2.1.3.1. La representación proposicional del texto.	31
2.1.3.2. Los conocimientos del lector y la comprensión del texto.	34
2.1.3.3. La representación situacional.	37
2.2. La gramática de los cuentos.	37
2.2.1. Antecedentes de las gramáticas de los cuentos.	38
2.2.1.1. Vladimir Propp.	38
2.2.1.2. La semántica estructural de Greimas.	39
2.2.1.3. La gramática del texto de van Dijk.	41
2.2.2. Las principales gramáticas de los cuentos.	42
2.2.2.1. La gramática de Rumelhart.	42
2.2.2.2. La gramática de Thorndyke.	46
2.2.2.3. La gramática de Mandler y Johnson.	48
2.2.2.4. La gramática de Stein y Glenn.	49
CAPÍTULO III. LA TEORÍA SOCIOCULTURAL	52
3.1. El método genético instrumental.	52
3.1.1. Los dominios.	53
3.2. Los procesos psicológicos superiores.	56
3.2.1. Las operaciones sensorio-motrices.	57
3.2.2. La percepción.	57
3.2.3. La atención.	58
3.2.4. La memoria.	59

3.2.5. El lenguaje.	60
3.2.6. La imaginación.	61
3.2.7. El pensamiento o la conciencia.	62
3.3. La mediación.	63
3.3.1. Las herramientas.	64
3.3.2. La mediación semiótica.	66
3.3.3. Los conceptos científicos.	66
3.3.4. El significado y el sentido.	67
3.3.5. El contexto.	68
3.3.5.1. El contexto objetivo.	68
3.3.5.2. El contexto subjetivo.	69
3.3.6. La tutoría entre iguales.	69
3.3.7. La zona de desarrollo próximo.	71
3.3.8. Los niveles de desarrollo de las relaciones epistemológicas sujeto-objeto.	72
3.3.9. Categorías para el análisis del discurso hablado.	74

PARTE II. DESARROLLO EMPÍRICO

CAPÍTULO IV. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	81
4.1. La metodología en el estado del arte.	76
4.2. Problema de investigación.	83
4.3. Objetivos.	83
4.4. Contexto.	83
4.5. Participantes.	84
4.6. Técnicas y procedimientos de recolección de datos.	84
4.6.1. Estrategia didáctica.	84
4.6.2. Instrumento.	85
4.6.3. Videograbación.	88
4.7. Proceso de aplicación.	88
4.7.1. Primera aplicación.	89
4.7.2. Segunda aplicación.	90
4.8. Categorías de análisis e interpretación de datos.	91
4.8.1. Las categorías de la gramática de las historias de Stein y Glenn.	92
4.8.2. Las categorías de la teoría sociocultural.	93
CAPÍTULO V. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	96
5.1. Análisis e interpretación de los relatos de los estudiantes de primer grado.	96
5.1.1. Primera aplicación.	96
5.1.2. Segunda aplicación.	98
5.2. Análisis e interpretación de los relatos de los estudiantes de segundo grado.	107
5.2.1. Primera aplicación.	107
5.2.2. Segunda aplicación.	109
5.3. Análisis e interpretación de los relatos de los estudiantes de tercer grado.	114
5.3.1. Primera aplicación.	114
5.3.2. Segunda aplicación.	118
5.4. Análisis e interpretación de los relatos de los estudiantes de cuarto grado.	124

5.4.1. Primera aplicación.	124
5.4.2. Segunda aplicación.	127
5.5. Análisis e interpretación de los relatos de los estudiantes de quinto grado.	130
5.5.1. Primera aplicación.	130
5.5.2. Segunda aplicación.	133
5.6. Análisis e interpretación de los relatos de los estudiantes de sexto grado.	143
5.6.1. Primera aplicación.	143
5.6.2. Segunda aplicación.	146
5.7. Interpretación de los resultados.	157
5.7.1. Teoría de la gramática de las historias.	157
5.7.2. Teoría sociocultural	166
CONCLUSIONES	169
REFERENCIAS	173
ANEXOS	179

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	<i>Categorías de Propp, Souriau y Greimas</i>	39
Tabla 2	<i>Las unidades del cuento de Margie</i>	42
Tabla 3	<i>Reglas gramaticales para las historias sencillas</i>	46
Tabla 4	<i>Reglas de escritura de la estructura básica de las historias sencillas</i>	48
Tabla 5	<i>Reglas que definen la representación interna de un cuento</i>	49
Tabla 6	<i>Categorías para el análisis del discurso</i>	75
Tabla 7	<i>Plasmación de la práctica educativa</i>	76
Tabla 8.	<i>Enfoques de los reportes de investigación sobre los textos narrativos</i>	81
Tabla 9	<i>Características de los libros ilustrados</i>	88
Tabla 10.	<i>Simbología empleada en las transcripciones</i>	91
Tabla 11	<i>Reglas que definen la representación interna de un cuento</i>	92
Tabla 12	<i>Categorías para el análisis del discurso</i>	94
Tabla 13	<i>Concentrado de categorías de la gramática de las historias de primer grado, primera aplicación</i>	97
Tabla 14.	<i>Concentrado de categorías de la gramática de las historias de primer grado, segunda aplicación</i>	99
Tabla 15	<i>Concentrado de categorías de la gramática de las historias de segundo grado, primera aplicación</i>	109
Tabla 16	<i>Concentrado de categorías de la gramática de las historias de segundo grado, segunda aplicación</i>	110
Tabla 17	<i>Concentrado de categorías de la gramática de las historias de tercer grado, primera aplicación</i>	117
Tabla 18	<i>Concentrado de categorías de la gramática de las historias de tercer grado, segunda aplicación</i>	120
Tabla 19	<i>Concentrado de categoría de la gramática de las historias de cuarto grado, primera aplicación</i>	127
Tabla 20	<i>Concentrado de categoría de la gramática de las historias de cuarto grado, segunda aplicación</i>	128
Tabla 21	<i>Concentrado de categorías de la gramática de las historias de quinto grado, primera aplicación</i>	133
Tabla 22	<i>Concentrado de categoría de la gramática de las historias de quinto grado, segunda aplicación</i>	
Tabla 23	<i>Concentrado de categorías de la gramática de las historias de sexto grado, primera aplicación</i>	146
Tabla 24	<i>Concentrado de categorías de la gramática de las historias de sexto grado, segunda aplicación</i>	147
Tabla 25	<i>Promedios de categorías en las narraciones escritas de los estudiantes de primaria de la primera aplicación (relatos individuales)</i>	157
Tabla 26	<i>Promedios de categorías en las narraciones escritas de los estudiantes de primaria de la segunda aplicación (relatos grupales)</i>	157
Tabla 27	<i>Conectores intracategoriales de las narraciones escritas de los estudiantes de primaria de la primera y segunda aplicación</i>	158
Tabla 28	<i>Evolución de la escritura de narraciones en educación primaria</i>	165

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Modelo Actancial de Greimas modificado por Beristáin.	39
<i>Figura 2.</i> Mapa conceptual de las categorías de la gramática del texto.	41
<i>Figura 3.</i> La estructura sintáctica del cuento.	43
<i>Figura 4.</i> La estructura semántica de la historia.	44
<i>Figura 5.</i> La representación triangular básica de la mediación.	63
<i>Figura 6.</i> Las herramientas de la mediación.	63
<i>Figura 7.</i> El sentido y el significado de la palabra.	67
<i>Figura 8.</i> Niveles integrados de contexto objetivo.	68
<i>Figura 9.</i> Génesis de una habilidad de desempeño: avances por y más allá de la zona de desarrollo próximo.	70
<i>Figura 10.</i> Estructura general de la coordinación.	71
<i>Figura 11.</i> Estructura general de la cooperación.	71
<i>Figura 12.</i> Estructura general de comunicación.	72
<i>Figura 13.</i> Organización secuencial del discurso hablado.	74
<i>Figuras 14, 15, 16, 17, 18.</i> Ilustraciones del <i>Benjamín y la Historia de las Almohadas</i> de Stéphane Poulin.	86
<i>Figuras 19, 20, 21, 22, 23, 24.</i> Ilustraciones de <i>Donde Viven los Monstruos</i> de Maurice Sendak.	87

INTRODUCCIÓN

Los relatos siempre han sido una atracción para mí, si estos son maravillosos, mejor, ésta es una situación personal de la que parte esta investigación. No obstante, según plantean Abreu Gómez, Henestrosa, Egan y Ong, entre otros, los relatos forman parte de la cultura de las comunidades; las narraciones aparecen en las conversaciones cotidianas, ellos son una forma de hacer con palabras como dice Austin. Los relatos están presentes desde que el hombre construyó esa maravillosa herramienta de la comunicación que es el lenguaje. En mi infancia recuerdo cuando los adultos, por las tardes, se sentaban en sillas rústicas en la solera de la casa a contar las historias de duendes, diablos, brujas y demás; desde entonces ha quedado en mí el gusto por las narraciones.

El problema inicial de investigación estaba formulado de manera general porque no estaba claro respecto al enfoque teórico y el diseño metodológico que se debía realizar. Esta primera proposición se enunció de la siguiente forma: La construcción guiada del conocimiento de la comprensión lectora de textos narrativos en educación primaria. A medida que se hizo la revisión de la literatura relacionada con los textos narrativos, se fueron precisando las preguntas: ¿Cómo las narraciones ayudan a construir conceptos del mundo? ¿Cómo las narraciones propician la comunicación entre los sujetos? ¿Cómo los niños de primaria construyen las narraciones? Estas preguntas están presentes en esta investigación, en particular, la última que implica desentrañar cómo los niños construyen sus relatos, cuáles son las categorías que utilizan para armar este tipo de discurso, cómo colaboran entre ellos para realizar un narración. Además, se fueron definiendo las teorías que sustentarían esta investigación, ellas fueron la gramática de las historias y la teoría sociocultural, al mismo tiempo la pregunta de investigación se fue haciendo “clara, concisa y enfocada.” (Knobel y Lanksehear, 2003:29). Dicha pregunta de investigación se redactó así:

¿Cómo construyen los textos narrativos los estudiantes de primaria de 1° a 6° grados?

La pregunta de investigación permitió precisar las metas que se perseguían en la investigación, de tal manera que los objetivos se expusieron de la siguiente forma:

- Conocer cómo construyen un texto narrativo los alumnos de primaria.
- Conocer la estructura que proponen para la elaboración del texto narrativo los estudiantes de primaria.
- Observar las evoluciones en la elaboración de textos narrativos en los estudiantes de primaria de 1° a 6° grados.

A partir de esclarecer la pregunta y los objetivos de la investigación se llevó a efecto este proceso de indagación que dio estructura textual al presente documento de la siguiente forma: El capítulo primero es un recuento de las investigaciones sobre los textos narrativos desde diferentes enfoques: psicolingüístico, sociocultural, procesamiento de la información, gramática de los cuentos, sociolingüística, lingüística del texto, teoría de la

recepción y el neurofisiológico. Todos ellos nos dan un panorama general sobre la importancia de las narraciones en el proceso de comunicación de los seres humanos. Este capítulo permitió ubicar las diferentes teorías que explican los relatos, así como, las metodologías usadas para investigarlos.

El capítulo segundo, *Comprensión de los textos narrativos*, explica de manera general los tipos de textos, en lo particular, se ubica en los textos narrativos. En la primera parte se describe la aproximación, desde la teoría de la información, a los procesos cognitivos básicos que permiten la representación de los esquemas en la mente, mismos que sustentan la comprensión y recuerdo de los textos. La segunda, expone los antecedentes de la gramáticas de los cuentos; éstas se entienden como teorías explicativas de cómo se estructuran los cuentos sencillos en la mente de los niños desde el punto de vista de sus creadores más representativos: Rumelhart, Thorndyke, Stein y Glenn y Mandler y Johnson. La gramática seleccionada para analizar los diferentes relatos producidos por los niños de primaria fue la de Stein y Glenn.

El capítulo tercero aborda *La teoría sociocultural* de Vygotsky y los neovygotksyanos como Wells, Wertsch, Bruner, Cole, Rogoff, Frawley, Kozulin, Edwards, Mercer, Moll y Tharpe, con el propósito de conocer: 1) el método genético o evolutivo; 2) la tesis de que los procesos psicológicos superiores tienen un origen en procesos sociales y 3) la tesis de que los procesos mentales pueden entenderse solamente mediante la comprensión de los instrumentos y signos que actúan de mediadores. El concepto de mediación de la última tesis ayuda a entender tanto el método como el origen social de los procesos psicológicos superiores. Las categorías derivadas de esta teoría se aplicarán al análisis de los registros de observación que se realizaron a los alumnos de primaria, en el proceso de construir los relatos a partir de ilustraciones.

La *Metodología de la investigación* – capítulo cuarto – es aplicada al problema ¿cómo construyen los textos narrativos los estudiantes de educación primaria? implicó el planteamiento de objetivos a perseguir durante el proceso de indagación. El contexto fue una escuela de clase media baja de la ciudad de Morelia, Michoacán. Los niños participantes fueron 24, de 6 a 12 años de edad, la mitad de sexo masculino y la otra mitad de sexo femenino; 4 estudiantes por cada grado de primaria, dos niños y dos niñas. La estrategia usada fue *narraciones en colaboración* la que necesitó de seleccionar ilustraciones de textos narrativos infantiles. Se aplicó la estrategia dos veces, la primera fue de carácter exploratorio y la segunda de tipo descriptivo en donde se obtuvieron las producciones escritas de los relatos de los estudiantes, así como, las videograbaciones sobre la construcción de esos relatos. Los datos recolectados se analizaron con las categorías de la teoría de la gramática de las historias y con las de la teoría sociocultural.

El *Análisis e interpretación de los resultados* – capítulo quinto – se aplicó tanto a las producciones escritas como a los registros de observación. Los artefactos escritos fueron analizados bajo las categorías de la gramática de las historias de Stein y Glenn: introducción, episodios, suceso inicial, respuesta interna, secuencia del plan, plan interno, aplicación del plan, ejecución, resolución, consecuencia directa, reacción y los conectores entre las categorías. Desde la perspectiva de la gramática de las historias se obtuvieron

resultados interesantes respecto a la evolución en la construcción de relatos por los estudiantes de educación primaria, estos resultados podrían servir para iniciar otras investigaciones que pudieran dar detalles pormenorizados de los avances que van obteniendo los alumnos en su proceso de desarrollo y, en relación a las categorías de la gramática de las historias. Al relacionar los resultados de este enfoque con el de la teoría sociocultural se consiguieron dos categorías que engloban a varias de las gramáticas de las historias, estas categorías se derivaron de los procesos interpsicológicos e intrapsicológicos.

Los registros de observación se analizaron exclusivamente con las categorías: coordinación, cooperación y comunicación reflexiva de Engeström y otros; es importante mencionar que en la medida que se avanza de grado, implícitamente de desarrollo intelectual, se van alcanzando las categorías en el orden mencionado, lo que permite un diálogo más rico entre los participantes en la construcción de los relatos. Dichos relatos son más ricos porque hay un proceso de comunicación reflexiva con más elementos de discusión respecto a la estructura y propósito de las narraciones.

En resumen, esta introducción presenta la problematización, justificación y delimitación el objeto de investigación, así como describe brevemente el contenido de todos y cada uno de los capítulos que la integran. El estilo que se usó en la redacción de este documento fue el del Manual de la Asociación Americana de Psicología, APA. A continuación se enuncia el estado del arte de los textos narrativos.

PARTE I

DESARROLLO TEÓRICO

CAPÍTULO I

ESTADO DEL ARTE DE LOS TEXTOS NARRATIVOS

La pregunta inicial de investigación fue ¿cómo construyen los textos narrativos los niños de primaria? Así que lo primero que se realizó fue la investigación documental para saber cómo otros investigadores habían realizado su indagación tanto en el aspecto teórico como metodológico, de tal forma que se pudiera elaborar el estado del conocimiento sobre los textos narrativos. El estado del conocimiento es

"el análisis sistemático y la valoración del conocimiento y de la producción generadas en torno a un campo de investigación durante un período determinado. Permite identificar los objetos bajo estudio y sus referentes conceptuales, las principales perspectivas teóricas-metodológicas, tendencias y temas abordados, el tipo de producción generada, los problemas de investigación y ausencias, así como su impacto y condiciones de producción."(Boletín COMIE, 2000)

También en el mundo científico se le denomina estado del arte, estado de la cuestión o revisión de la literatura y consiste en la búsqueda y recopilación de información sobre el estado del conocimiento de un tema dado, mostrando los diferentes puntos de vista, el nivel de transformación y avance y el estado actual de dicho tema. Según Weiss (2000), la elaboración del estado del conocimiento es una especie de investigación documental sobre las investigaciones ya realizadas por otros investigadores. Esta actividad tiene como propósito reunir a los investigadores del área en torno a la pregunta de investigación; sistematizar, analizar y valorar los diferentes documentos recolectados; presentar los resultados de investigaciones a un público lector. El análisis documental de estos textos propicia que después se redacte una síntesis de cada una de las investigaciones seleccionadas.

La elaboración del estado del conocimiento fue una actividad que implicó un recorte temático dentro del campo de elección, este recorte de contenido facilitó la búsqueda de investigaciones documentales y/o de campo, independientemente de su tendencia teórica o metodológica. Esta actividad no es nada más una recopilación, sino un análisis de diferentes aspectos que conforman la estructura de toda investigación: preguntas, objetivos, propósitos, hipótesis, enfoques teóricos, sistemas conceptuales o categoriales, el diseño metodológico con sus muestras, sujetos y/o participantes; los instrumentos, técnicas y procedimientos de recolección de datos, así como los instrumentos técnicos y procedimientos de análisis e interpretación de datos, los resultados y las conclusiones de la investigación. Knobel y Lankshear aportaron una serie de preguntas para escudriñar y evaluar los reportes de investigación, estas preguntas coincidieron casi en su totalidad con las que se utilizaron para realizar el estado del conocimiento de la investigación sobre los textos narrativos mencionados anteriormente.

1. ¿Cuál es el propósito del estudio?
2. ¿Están bien formuladas las preguntas de investigación y/o las hipótesis?
3. ¿Quién o qué está siendo estudiado? ¿Cómo fue o fueron seleccionados?

4. ¿La recolección de datos y las herramientas de análisis se adaptan a las preguntas de investigación o a las hipótesis propuestas? ¿Son ellas consistentes con el marco teórico de estudio?
5. ¿Cuáles son las teorías que enmarcan a este estudio? o ¿quiénes son los teóricos clave que fundamentan racionalmente este estudio?
6. ¿Es investigación de laboratorio, documental o de campo? ¿Las preguntas de investigación o las hipótesis son adecuadas a esta investigación?
7. ¿Cómo fueron recolectados y analizados los datos? ¿Fueron estos consistentes con el marco teórico?
8. ¿Qué razones o justificaciones son proporcionadas para realizar el estudio?
9. ¿Qué contribuciones al conocimiento o a la práctica dice aportar este estudio? ¿Realiza estas aportaciones?
10. ¿Cuándo fueron recolectados los datos y cuándo fue publicado el reporte de investigación? (Si pasó mucho tiempo entre la recolección de datos y la escritura, esto puede significar que los resultados ya no son relevantes o aplicables).
11. ¿Es ético el estudio?
12. ¿Es válido el estudio?
13. ¿Otros investigadores citan este artículo? Si es así, ¿de qué modo (positiva o negativamente)?" (Knobel y Lankshear, 1999:43).

La elaboración del estado del conocimiento implicó obtener información para seleccionar las teorías o enfoques teóricos adecuados al problema de investigación elegido, a la vez, describieron el panorama de los instrumentos, las técnicas y los procedimientos de recolección de datos, así como la selección de la muestra o sujetos o participantes en el proceso de investigación. En esta investigación se analizaron los siguientes reportes, estos se clasificaron según el enfoque teórico que predominó en ellos porque la mayoría participaron de varias teorías en su proceso realización. Los enfoques teóricos que se localizaron fueron el psicolingüístico, el sociocultural, el procesamiento de la información, el de la gramática de los cuentos, el sociolingüístico, el de la lingüística del texto, el de la teoría de la recepción y el neurofisiológico.

1.1. ENFOQUE PSICOLINGÜÍSTICO

La psicolingüística nace como consecuencia de buscar explicaciones válidas sobre la adquisición y desarrollo del lenguaje, así como de los procesos cognitivos implicados en la comprensión y producción de los mensajes. Los estudios sobre el desarrollo cognitivo mostraron que el conocimiento se construye como resultado de la interacción entre el sujeto y el objeto de conocimiento, específicamente, el lenguaje como conocimiento presupone la actividad del sujeto en relación con el objeto a conocer. "El niño aprende una lengua en su interacción con el medio físico a la vez que construye su inteligencia y elabora estrategias de conocimiento y de resolución de problemas." (Lomas, Osoro y Tusón, 1993: 55). En esta perspectiva se analizan los trabajos de Tolchinsky, Teberosky, Ferreiro y Ribeiro, Tolchinsky y Sandbank.

Tolchinsky (1992) al realizar la investigación se propuso discriminar entre las habilidades comunes a los usuarios de una lengua y las pericias específicas que se

requieren para la producción de textos de calidad y determinar el efecto de diferentes aproximaciones pedagógicas en el desarrollo de estas pericias. La indagación se realizó desde la perspectiva lingüística de Blanche Benveniste, del estructuralismo literario de Todorov, la teoría de los actos de habla de John Searle, los modos de conocimiento (paradigmático y narrativo) en Bruner y el conocimiento paradigmático aplicado a lo narrativo de Mandler, Stein, Trabasso, Labov y otros.

Los resultados en las diferentes categorías derivadas de las diferentes teorías fueron: 1) *el decir y lo dicho*; 2) *la presencia y ausencia del narrador*; 3) *las acciones y su motivación*; y 4) *los sucesos y su interpretación*. En resumen, los niños preservaron una consistencia entre el orden del decir y lo dicho; hicieron un informe “objetivo” de los sucesos, sin extenderse en los motivos de los personajes; lograron expresar los contrastes entre la presencia y la ausencia del narrador y realizaron todo tipo de inferencias sobre lo dicho en el texto. Las diferentes aproximaciones pedagógicas no influyeron en la organización sintáctica o en las restricciones del género narrativo pero sí, en ciertos factores narrativos que afectaron la calidad de los textos.

Teberosky (1989) en su reporte de investigación analiza la influencia del lenguaje escrito en la escritura de textos narrativos en los niños desde la perspectiva de Blanche-Benveniste, ya que ofrece un marco de referencia gramatical y una metodología de transcripción y análisis de los textos, además, utilizó la teoría del aprendizaje constructivo de Emilia Ferreiro y del aprendizaje significativo de César Coll.

Las regularidades encontradas en las categorías utilizadas fueron: *I. El perfil general de los textos narrativos*. Diferenciación entre introducción y resto del texto. *II. La construcción del verbo: las propiedades de la categoría verbal*. La casi totalidad de los niños diferencian entre introducción y resto del texto, utilizando el imperfecto como el tiempo de la introducción. *III. Dos elementos de la zona del verbo: el sujeto y los asociados*. Uso de alta frecuencia de la conjunción “y” para enlazar hechos temporales, palabras, etc. *IV. El avance del texto*. Las repeticiones se dieron en las construcciones nominales, verbales, en las unidades sintácticas y los listados. Las simetrías en los verbos, en las construcciones condicionales y antitéticas. *V. El discurso referido*. Los verbos más frecuentes utilizados para citar son: decir, hacer, etc.

Ferreiro y Ribeiro (1996) se propusieron examinar en los textos infantiles las repeticiones que podrían estar cumpliendo funciones organizadoras del texto y de analizar las repeticiones para observar las diferencias entre lo oral y lo escrito desde una perspectiva psicolingüística y cognitiva. Los resultados de las categorías utilizadas para analizar las repeticiones y sus funciones dentro de la evolución de la construcción textual en la investigación fueron las siguientes: las repeticiones son necesarias para contar bien la historia, para mantener la coherencia narrativa. El conocimiento del uso de las repeticiones en el niño da la posibilidad de adoptar el punto de vista de ellos en el desarrollo de las construcciones narrativas por escrito. “Cuando las repeticiones propias de la oralidad logran expresarse por escrito estamos frente a escritores que ya se sienten seguros en el espacio gráfico.” (p. 200)

Tolchinsky y Sandbank (1995) analizaron la producción de textos de los niños y cuestionaron las influencias educacionales en la producción de textos de los mismos, desde la perspectiva de la teoría psicolingüística aplicada al procesamiento de las oraciones, posteriormente, a partes más amplias del texto y tomando en cuenta el contexto, además de las investigaciones sobre la adquisición de la escritura que plantean que este sistema puede adquirirse antes de que el niño se escolarice.

Los resultados principales fueron que las funciones sintagmáticas se emparentaron con las funciones narrativas, a la vez, a los 7 años el relato escrito incluyó todas las funciones narrativas. Las descripciones difirieron de todos los aspectos mencionados para el cuento. Las narraciones usaron el verbo en tiempo pasado, en cambio, las descripciones usaron el tiempo en presente. Las modificaciones del texto en relación al cuento original aumentaron con la edad, estas revisiones “en los más pequeños atiende a lo figurativo, luego aparece una preocupación por las correspondencias cuantitativas y cualitativas y éstas serán sustituidas en los mayores por los aspectos ortográficos.”(p. 9). No hubo mayor diferenciación por tipo de texto en uno u otro ambiente.

1.2. ENFOQUE SOCIOCULTURAL

Las concepciones sociolingüísticas de los procesos psicológicos superiores de pensamiento de origen sociocultural consideran al lenguaje como un instrumento que ayuda a regular la conducta y controla los intercambios comunicativos. Este enfoque da gran importancia

...a los factores sociales que determinan el desarrollo del lenguaje ya que éste es entendido como una acción socio comunicativa que es fruto de la interacción entre el organismo y el entorno cultural. El ser humano construye, en su relación con el medio físico y social, esquemas de representación y comunicación que ponen las bases para el desarrollo de las funciones psíquicas superiores mediante la interiorización gradual que a la postre deriva en pensamiento. (Lomas, Osoro y Tusón, 1994:16).

Las investigaciones de Gárate, Carrasco, White y Vanneman, León, Escudero y Van den Broek, Labbo, Kamberelis, Campbell y Donahue se encuadran dentro de este enfoque.

Gárate (1994) fundamentó su investigación en dos campos: la *psicología cognitiva* y la *inteligencia artificial*; de la primera surgen las gramáticas de las historias o de los cuentos cuyo objeto es el conocimiento que el sujeto tiene de la estructura de los mismos, el “esquema de los cuentos”, el que se activa ante la presencia del cuento y el que explica la comprensión que tiene lugar. Las gramáticas de los cuentos más usuales fueron la de Rumelhart, Thorndyke, Stein y Glenn y Mandler y Jonson, así como también, las aportaciones de la ciencia del texto de van Dijk. La inteligencia artificial se centra en el conocimiento del mundo y al conocimiento de las acciones humanas en la comprensión y recuerdo de cuentos. Los otros enfoques que están presentes en esta investigación son la *teoría sociocultural* de la Escuela de Moscú que se aplicó al estudio

de la influencia de los acontecimientos sociales en el desarrollo cognitivo, la *teoría psicogenética* de Piaget también para explicar el contexto en el desarrollo intelectual de los sujetos.

Carrasco (1997) analizó las estrategias básicas de lectura de los niños. Las perspectivas que predominaron en la investigación sobre la comprensión lectora fueron la interaccional y la transaccional. La primera, fundamentada en la teoría del esquema, consideró que el conocimiento se logra cuando lector y texto interactúan a partir de los esquemas del lector. La postura transaccional razonó lo mismo que la interaccional, pero le agregó que esta situación está determinada por las condiciones socioculturales en las que se realizó el acto lector.

White y Vanneman (2000) investigaron si los estudiantes debían escribir para una variedad de propósitos: lo narrativo, lo informativo y lo persuasivo; si los estudiantes debían generar, bosquejar, revisar y editar las ideas y formas de expresión en su escritura; si los estudiantes debían desplegar las opciones eficaces en la organización de la escritura, ellos debían incluir detalles para ilustrar y elaborar sus ideas, y usar las convenciones apropiadas del inglés escrito; y, si los estudiantes debían valorar la escritura como una actividad comunicativa. El enfoque de la enseñanza de la escritura utilizado en Estados Unidos de América es el de la enseñanza directa cuyo trasfondo es la psicología sociocultural y cognitiva, bajo este marco teórico se realizó la investigación. La guía de resultados tiene los siguientes niveles: *Respuesta insatisfactoria*, *Respuesta insuficiente*, *Respuestas desigual*, *Respuesta suficiente*, *Respuesta experta*, *Respuesta excelente*; cada respuesta tenía cuatro indicadores para evaluar. Los resultados estadísticos de la investigación fueron: el 2% escribió de Respuesta insatisfactoria; el 12% escribió de Respuesta insuficiente; el 31% escribió de Respuesta desigual; el 38% escribió de Respuesta suficiente; el 14% escribió de Respuesta experta; el 3% escribió de Respuesta excelente.

León, Escudero y van den Broek (2000) realizaron su investigación con los objetivos siguientes: analizar los efectos del texto tipo (expositivo en contraste a narrativos y artículos periodísticos) en las expectativas e inferencias activadas por los estudiantes universitarios durante la tarea de pensamiento en voz alta, determinar si hay proceso universal de formación de inferencia transcultural o si las diferencias lingüísticas producen variaciones en los modelos de inferencia. Se utilizaron la teoría de la información, así como la teoría histórico cultural de los proceso de pensamiento superiores. La investigación se centra en las inferencias que pueden ser activadas durante la comprensión: 1) explicaciones, 2) predicciones, 3) asociaciones; estos tipos de inferencias están relacionados con importantes aspecto de la comprensión: los recursos de información y las operaciones de la memoria. Así, la información puede ser a) mantenida en la memoria de trabajo a través de las oraciones de la historia (inferencias por explicación); b) recuperada desde la memoria a largo plazo representada en el texto (inferencias por predicción); c) activación del conocimiento general (inferencias por asociación).

Los resultados fueron los siguientes: los textos expositivos evocan mayor número de inferencias explicativas y problemas de comprensión que otro tipo de textos. Los textos narrativos ocasionan un gran número de inferencias predictivas. Los artículos periodísticos exponen modelos de inferencias que están entre los textos expositivos y los narrativos. Los textos expositivos requieren una mayor activación de conocimientos relevantes, mayor apoyo de información de la memoria de trabajo. Los modelos de formación de inferencias tanto en los estudiantes norteamericanos como españoles no están restringidos por diferencias lingüísticas y culturales.

Labbo (1996) investigó las oportunidades de los niños pequeños para construir socialmente la alfabetización durante el tiempo de trabajo de los cuentos. Ella utilizó la perspectiva socio psicológica de aprendizaje de la alfabetización cuyos autores representativos son Vigotsky, Bruner, Wertsch, Teale, Holdaway, Cook-Gumperz, etc. El estudio proporcionó nueva luz sobre los modos en que la ampliación del tiempo de trabajo de las historias proporciona oportunidades a los niños para desarrollar su alfabetización. Los educadores podrían apoyar a los niños a desarrollar actitudes de interacción social que les ayuden durante la ampliación del tiempo de trabajo de las historias. Las actitudes adoptadas por los niños en la elaboración de las tareas proporcionaron oportunidades para contribuir en su desarrollo alfabetizador.

Esta investigación apoyó las conclusiones que han obtenido otros investigadores en el sentido de considerar que son valiosas las conductas interactivas relacionadas con el aprendizaje entre los niños. Finalmente, los resultados de este estudio apoyan la noción de que la ampliación del trabajo de las historias proporciona importantes oportunidades para que los niños resuelvan pensando y haciendo y expresen sus ideas a través de la conversación, dibujen y escriban acerca de los relatos.

Kamberelis (1999) realizó su investigación para explorar la construcción del conocimiento de los géneros narrativo, científico y poético en los niños pequeños a través de la composición original de textos representativos de estos tres géneros. Los enfoques usados fueron: la transformación de los géneros en el discurso desde la perspectiva de Halliday, Fairclough, Bakhtin; las relaciones entre la estructura social y las prácticas cotidianas en Bourdieu y; los productos y procesos del lenguaje desde el punto de vista de Cazden y Kress. Las categorías de análisis fueron: *características textuales*, *registro textual*, *estructura textual*; a su vez estas categorías se subdividieron en: *Características textuales*: palabras por cláusula, tiempo verbal, conectivos temporales, conectivos lógicos y cohesión textual. *Registro textual*: discurso narrativo especializado, terminología biológica, diseño poético. *Estructura textual narrativa*: ambientación, suceso inicial, secuencia de acciones, suceso final, final, moraleja. *Estructura textual informativa*: presentación del tema, descripción o atributos del tema, actividades características, comparación de categorías, resumen final, información extra. *Estructura textual poética*: unidad temática, estrofas, ritmo, métrica.

Los resultados fueron de la manera siguiente: *Características textuales*: 1. La mayoría de los trabajos tuvo cinco palabras por cláusula. 2. El tiempo verbal más usado fue el pasado. 3. Los conectivos temporales fueron más usados en las narraciones que en

el reporte de información y los poemas. 4. Los resultados estadísticos de los conectivos lógicos no fueron significativos. 5. La cohesión textual es mayor en las narraciones que en los reportes de información y los poemas.

Registro textual: 1. El discurso narrativo especializado consistió en el uso de fórmulas para iniciar y finalizar el relato. 2. Los textos de los niños revelaron un nivel significativo de uso conceptual de terminología biológica. 3. El diseño poético de los niños contuvo asonancias, aliteraciones, rimas pero muy pocas metáforas y comparaciones.

Estructura textual narrativa: ambientación, suceso inicial, secuencia de acciones, suceso final, final, moraleja. Todos los textos tenían suceso inicial, secuencia de acciones y suceso final. *Estructura textual informativa:* presentación del tema, descripción o atributos del tema, actividades características, comparación de categorías, resumen final, información extra. Los reportes de primero y segundo grado contenían más elementos estructurales informativos que los de kindergarten. *Estructura textual poética:* unidad temática, estrofas, ritmo, métrica. Los reportes de primero y segundo grado contenían más elementos estructurales poéticos que los de kindergarten.

Campbell y Donahue (1997) tuvieron como propósitos de su investigación: examinar la viabilidad y la dimensión del impacto de la propuesta examinada de realizar una elección de material de lectura en una evaluación de comprensión lectora para comparar los desempeños de los estudiantes a quienes les fue permitido seleccionar una historia con el desempeño de otros a quienes les fue asignada una historia. Las teorías que sustentaron la investigación fueron la interaccional y la transaccional de la comprensión de la lectura, así como la teoría de la recepción del texto. Los resultados más relevantes fueron:

1. Los estudiantes de 12° grado, tanto los que seleccionaron las historias como a los que les fueron asignadas, no tuvieron diferencias significativas. Los alumnos de 8° grado que seleccionaron las historias mostraron un desempeño ligeramente bajo en relación con los alumnos a los que les fue asignada la historia.

2. En ambos grados, 8° y 12°, los estudiantes del grupo que seleccionó la historia fueron más calificados que el grupo de estudiantes que no seleccionaron la historia para estimar la evaluación como más fácil que otros exámenes o tareas que ellos habían tenido en la escuela. También, el grupo de 12° grado, pudo seleccionar una historia, tuvo una gran estimación de su desempeño en la evaluación a diferencia de su contraparte a quienes les fue asignada una historia.

3. A pesar de algunas ligeras variaciones, los modelos de las historias seleccionadas por los estudiantes fueron mayormente similares entre los grupos étnicos de los grados 8° y 12°. En el 12° grado, los hombres y mujeres mostraron preferencias diferentes en cuanto a la selección de historias, los hombres seleccionaron historias acerca de soldados y las mujeres historias acerca de relaciones.

4. El grupo que seleccionó la historia frecuentemente reportó una mayor afectividad o criterio general de evaluación. También el 12° grado fue más calificado en este sentido que el 8°.

5. Aunque las preguntas fueron idénticas para evaluar la comprensión de los estudiantes de cada una de las siete historias de cada grado, sin embargo, existen evidencias de que muchas preguntas fueron más o menos difíciles de responder en relación con ciertas historias.

1.3. ENFOQUE DEL PROCESAMIENTO DE INFORMACIÓN

El procesamiento de información según Pozo (1999), tiene como supuesto fundamental que cualquier proceso o ejecución cognitiva puede ser comprendido reduciéndolo a las unidades mínimas de que está compuesto. Estas unidades más pequeñas, que tienen una naturaleza discreta en lugar de continua, se unen entre sí hasta constituir un “programa”. Las reglas mediante las que se unen tienen también propiedades significativas: las distintas partes (o subprocesos) en que puede descomponerse un programa (o proceso) consumen tiempo de un modo serial y aditivo. Este postulado de la linealidad y aditividad en el procesamiento de información descansa además en el supuesto de la independencia entre las distintas partes o segmentos del proceso y está a la base del uso de la cronometría mental, o medición de los tiempos de reacción, como uno de los métodos más eficaces para el estudio del procesamiento de información humano. Las investigaciones de Champion y Martins, Levorato y Boscolo, Chanquoy y Schilperoord se ubicaron dentro de esta perspectiva como se demuestra en los reportes.

Champion y Martins (2000) utilizaron la teoría de la información y la teoría cognitiva de los procesos de lectura con el propósito de observar qué pasaría si las acciones contradictorias fueran establecidas inmediatamente después de la descripción del personaje principal. Las categorías utilizadas fueron: enunciados de propiedades específicas del personaje principal, enunciados de acciones críticas desempeñadas por el mismo personaje, enunciados de acciones críticas desempeñadas por el dicho personaje con contradicción causal, enunciados de acciones de relleno.

Los resultados indicaron que los tiempos de lectura fueron más cortos en los enunciados coherentes que en los enunciados incoherentes o neutrales. Los lectores confirmaron la discrepancia causal entre las propiedades previamente atribuidas a los personajes narrativos y las acciones desempeñadas tres enunciados después de presentado el personaje. Los enunciados de acciones críticas desempeñadas por el personaje principal con contradicción causal que están distantes fueron percibidos por los lectores pero fueron consideradas ahora como inaceptables. En consecuencia, los lectores se pusieron a prueba para solucionar la contradicción por sí mismos. Cuando una situación es introducida primero en un texto y cuando el modelo es activado completamente en la memoria de trabajo de los lectores, las acciones contradictorias son interpretadas como una interesante paradoja o como un efecto introducido por el autor.

Levorato y Boscolo (2000) se propusieron analizar el modelo y sus componentes cognitivos y afectivo-emocionales de la respuesta de los lectores adultos a la lectura literaria narrativa, para ello usaron la teoría cognitiva de los procesos de la comprensión y las aproximaciones que consideran la interacción de los componentes afectivos y cognitivos de la lectura. La respuesta emocional de los lectores a la lectura y las operaciones cognitivas en la lectura fueron sintetizadas por el modelo estructural-afectivo de Brewer (1996). Este autor ha diferenciado entre estructura de eventos/acontecimientos (la organización y secuencia de los acontecimientos en la historia o relato) y discurso o estructura del texto (la secuencia de acontecimientos narrados en el texto). De acuerdo a este modelo, las respuestas diferentes de los lectores surgen de estructuras del texto diferentes. Así, diferentes estructura de un texto narrativo pueden provocar diferentes respuestas cognitivas y afectivas de los lectores. Los resultados confirmaron el modelo de Brewer, por otro lado, los factores de análisis de lo emocional, lo cognitivo y lo afectivo-cognitivo mostraron que los tres aspectos están altamente interconectados.

Chanquoy y Schilperoord (2000) analizaron cómo los escritores novicios (3° y 5° grados), en francés y alemán, manejaron en tiempo real los procesos de producción de un texto escrito, y más particularmente, recuperaron las piezas de información de su organización sintáctica y léxica en el texto. Los conceptos que se utilizaron en esta investigación provienen de la teoría de la información y la psicología cognitiva. La escritura se considera un proceso cognitivo complejo que tiene varias etapas: un proceso de planeación, un proceso de translación, un proceso de revisión y una ejecución gráfica. La investigación trabaja con los modelos recientes de Hayes (1996) y Kellogg's (1996) sobre los procesos cognitivos de la escritura.

Las categoría de análisis fue el tiempo real de producción de textos escritos, ésta se subdividió en final de texto con condiciones: 1. Predictibilidad (predecible, impredecible); 2. El tipo de texto (descriptivo vs. narrativo) y; 3. La estructura sintáctica (uno, dos o tres enunciados). Los resultados generales fueron: los alumnos franceses de 3° grado hicieron más largas pausas entre enunciados que los de 5° grado, la situación inversa se dio en los alumnos alemanes. En ambas poblaciones la escritura más lenta fue en los de 3° grado. Respecto a la velocidad de escritura no hubo variaciones entre las dos poblaciones. Otra contradicción entre las dos poblaciones fue que la duración de las pausa interenunciados fue más larga en los finales descriptivos de los alumnos franceses y más cortas en los finales descriptivos alemanes.

1.4. ENFOQUE DE LA GRAMÁTICA DE LOS CUENTOS

Las gramáticas de los cuentos surgieron en la década de 1970, su propósito es analizar la estructura de los textos narrativos sencillos y la comprensión y recuerdo de los mismos. La estructura de los cuentos es descrita mediante un sistema de reglas que genera sus elementos (categorías) y las relaciones jerárquicas entre ellos. “El esquema de los cuentos se refiere a estructuras de conocimientos que los sujetos utilizan durante la comprensión, el recuerdo y la producción de cuentos.” (Gárate, 1994:45). Rumelhart, Thorndyke, Paris y Paris, van Kraayenoord y Paris son investigadores que han indagado sobre los textos narrativos desde este enfoque.

Rumelhart (1975) desarrolló algunas nociones de las clases de estructuras de las historias e ilustró cómo estas estructuras pueden usarse para producir resúmenes coherentes de las historias. Este autor creó su propia gramática de las historias sencillas, ésta consiste en un juego de reglas sintácticas que generan la estructura constitutiva de las historias y un juego de reglas semánticas que determinan el contenido de la historia.

Las categorías sintácticas y semánticas fueron usadas para analizar los cuentos, ellas están organizadas en una red jerárquica. Las categorías son las siguientes: cuento, ambiente, episodios, suceso, reacción, respuesta interna, respuesta abierta, ejecuciones, aplicación y consecuencias. Las reglas semánticas para la elaboración de resúmenes fueron: entrada, comienzo, motivo, causa y entonces. Los principales resultados fueron que las historias más estructuradas son más fáciles de recordar que las menos estructuradas. Las reglas de resumen ayudan a conservar el significado de la historia o del cuento, además de permitir elaborar un resumen del texto.

Thorndyke (1977) evaluó el efecto de variación del grado de estructura de la trama en una historia en el recuerdo de una persona de esas historias. Esta investigación la realizó desde la perspectiva de la teoría del esquema y la teoría de la gramática de la historia con sus categorías para analizar el discurso narrativo. Las historias originales y modificadas fueron analizadas según las categorías de la gramática de las historias propuesta por Thorndyke: historia, escena, tema, trama, resolución, personajes, lugares, tiempo, episodio, evento, propósito, intento, resultado, estado, deseo, etc., a continuación se analizaron las historias recordadas por los estudiantes de los diferentes pasajes propuestos. Se compararon sus resultados tanto para las historias visuales como las auditivas. En resumen, si las historias tienen una estructura orgánica bien estructurada, entonces la comprensión y recuerdo de las historias será bueno. Las proposiciones de los resúmenes elaborados por los estudiantes universitarios corresponden a las de mayor jerarquía representacional.

Rumelhart (1977) en su investigación trató de reflexionar en cómo se desarrolla el proceso de comprensión de unas historias breves y mostrar cómo elaborar resúmenes, a partir del recuerdo, de las historias breves. El autor parte de la teoría del esquema para aplicar el esquema problema-solución a las historias o relatos breves, para ello crea una representación gráfica en forma de árbol y aplica las categorías de la gramática del relato/historia: episodio, suceso, intento, objetivo, resultado, causa, deseo, etc. Estas categorías son a la vez esquemas de mayor o menor nivel según estén colocadas en la arboreación o mapa conceptual.

Las historias breves fueron analizadas atendiendo a los esquemas y/o categorías de la gramática de la historia/retrato mencionados más arriba. Los resultados fueron como sigue: los esquemas de los nodos superiores de la arboreación o mapa conceptual son más fáciles de recordar que los inferiores. Las historias fueron distorsionadas en el proceso de comprensión para adaptarlas a los esquemas existentes. Los relatos elaborados en los resúmenes son más breves que los relatos orales. Los resúmenes orales recuerdan más las citas textuales de lo que dijeron los personajes de las historias que los resúmenes escritos.

Paris y Paris (2001) se plantearon indagar la medición de la comprensión de los niños de los eventos narrativos independientemente de sus habilidades para decodificar y leer palabras en las historias narrativas y describir las herramientas de evaluación y proporcionar evidencia acerca de la confiabilidad, generalización y modelos de desarrollo de desempeño observados en la tarea de la comprensión narrativa. Las teorías que están detrás de esta investigación fueron: la del procesamiento de la información y la cognitiva de los procesos de lectura, específicamente, de la comprensión narrativa. La comprensión narrativa incluye elementos estructurales como el ambiente, los personajes, la trama o argumento y solución. El análisis e interpretación de resultados expresó lo siguiente: a) los niños no lectores pueden ser evaluados en su comprensión emergente aunque no sean capaces de decodificar textos; b) las tareas indicaron un desarrollo progresivo en el recuento de las historias y en la comprensión mediante preguntas pero mostraron no estar relacionadas con las diferencias de edad de los niños, ni con el género étnico; c) los dos estudios revelaron similares tendencias de desarrollo en el incremento progresivo de las habilidades de comprensión narrativa de la tarea relacionada con la edad. En conclusión, la comprensión narrativa es fundamental para el inicio de la lectura y las tareas de la comprensión narrativa pueden ser usadas para la instrucción y evaluación en el aula. Los profesores pueden utilizar la Tarea de la Comprensión Narrativa para hacer su propio diagnóstico de evaluación del pensamiento de los niños sobre la narrativa. La Tarea de la Comprensión Narrativa puede ser usada para conocer el desarrollo de esta comprensión en niños de 4 a 8 años.

Van Kraayenoord y Paris (1996) en este reporte tuvieron como propósito desarrollar una nueva actividad de evaluación de las habilidades de la comprensión narrativa de textos ilustrados. Las teorías que sustentaron su investigación son las mencionadas en el estudio anterior de Paris y Paris. La comprensión narrativa incluye elementos estructurales como el ambiente, los personajes, la trama o argumento y solución, así que al cuestionar al niño se haría sobre estos elementos para saber si reconocían las diferentes partes de una narración. Seis aspectos del niño constructor de significados o sentidos fueron medidos: examen inicial del libro, comentarios u observaciones acerca de las ilustraciones, elaboración, metalingüístico, revisión de estrategias, identificación de tema o aspectos morales. Los autores encontraron que las habilidades de los niños para construir historias de libros ilustrados a los 5 ó 6 años de edad está significativamente correlacionada con los registros de los exámenes estandarizados de lectura de dos años más tarde. Los autores sugieren que esta actividad podría demostrar la importancia de la comprensión narrativa en los programas de alfabetización en los niños pequeños, así como en el desarrollo de la adquisición de un segundo lenguaje.

1.5. ENFOQUE SOCIOLINGÜÍSTICO

La sociolingüística surgió como un campo especial dentro de la lingüística, esta disciplina da más énfasis a la lengua como actividad social. La sociolingüística estudia el lenguaje en su contexto social, es decir, analiza las expresiones lingüísticas y sus normas de uso en relación con los contextos sociales, y como parte de una cultura. Dichas

expresiones pueden ser vistas como propias del lenguaje estándar o de una variedad dialectal, parte del repertorio lingüístico femenino o masculino, adolescente o adulto, rural o urbano, de las clases altas o bajas, de uso formal o informal, etc., y pueden ser analizadas desde el punto de vista de los sonidos (fonética/fonología), las formas (morfología), las combinaciones (sintaxis) o el significado (semántica).

Las lenguas humanas utilizadas por comunidades sociales, en condiciones normales, sufren variación entre los hablantes. Cada hablante tiene sus rasgos distintivos en la pronunciación, en el uso de del vocabulario, en la combinación de las palabras, etc. Las diferencias pueden ofrecer información acerca del hablante: su grupo social, su trabajo, su educación, la región en que creció, la lengua nativa de sus padres, su actitud hacia el oyente, etc. Estos rasgos de información se dan en todas las comunidades lingüísticas.

Michaels, Bloome, Poveda, Lacasa, Reina y Gómez toman como eje central de análisis el enfoque sociolingüístico para indagar cómo los niños construyen su identidad social a través del lenguaje.

Michaels (1988) se planteó observar cómo los niños seleccionan sus temas a narrar y cómo presentan la información de una manera que pueda ser interpretada por sus compañeros. En el proceso acudió al modelo de estructuras narrativas del sociolingüista William Labov, éste sugiere seis elementos organizados sintáctica y semánticamente en una historia: 1) abstracto, 2) orientación, 3) complicación de la acción, 4) evaluación, 5) resolución y 6) coda. Estos elementos son utilizados para analizar los registros etnográficos de las sesiones de clase en donde se comparte entre los niños. Los resultados indicaron que el discurso de los niños blancos está organizado en un solo tema o en una serie de temas estrechamente relacionados; el discurso de los niños negros utiliza un estilo de “asociación temática” consistente en una serie de segmentos o episodios implícitamente relacionados en cuanto a que destacan a alguna persona o tema.

Bloome (1992) partió del análisis de la naturaleza de la lectura y la escritura en el salón de clase, como procesos sociales y culturales. La lectoescritura es considerada como un proceso de interacción sociocultural, en tanto, el microanálisis está basado en las discusiones recientes de la sociolingüística interactiva y la antropología cultural. El microanálisis considera que las personas actúan y reaccionan frente a los demás, al hacerlo son estratégicas, estas acciones y reacciones de las personas entre sí son de naturaleza lingüística; el enfoque del lenguaje utilizado es el de Bakhtin, Volosinov, Hymes, Gumperz, aparte de ellos se utiliza el análisis semiótico social de Jay Lemke. Los límites entre la alfabetización escolar y otras prácticas de lectoescritura caen dentro de los límites de interacción maestra-clase y alumno-alumno. La alfabetización escolar y otras están asociadas con diferentes prácticas culturales y sociales relacionadas con la lectoescritura y con la definición de las personas como lectores y escritores. El microanálisis es un esfuerzo por realizar una investigación interpretativa, es decir el investigador debe interpretar los significados y los logros del comportamiento concertado de las personas (que constituyen los eventos). El proceso interpretativo se construye sobre la naturaleza material de la interacción social como un proceso lingüístico.

Poveda (2001) analizó la estructura de los relatos de un niño gitano y algunos aspectos de su contenido especialmente en relación con la construcción de su identidad. Todo como producto discursivo y lingüístico con su propia organización interna y sus componentes preestablecidos. La narración como socialización en el aula y en la familia. La etnopoética sirvió para la interpretación y análisis de las narraciones de los niños y niñas, en particular de Quico, el niño gitano. La narración de Quico nos presenta un relato sobre su familia y sobre todo episodios donde explora de modo intenso y activo su nuevo papel de tío. Permitir que los niños y niñas gitanos puedan expresarse en sus propios términos y que estos sean reconocidos y valorados en el contexto escolar. “Congruencia cultural en la instrucción”. Las narraciones son una práctica cultural con un papel relevante en la vida humana. Las narraciones tienen un lugar importante en el contexto escolar.

Lacasa, Reina y Gómez (1998) se propusieron acercar la escuela a los medios de comunicación audiovisual y explorar cómo la presencia de los textos narrativos orales y escritos en el aula facilitó a la profesora la introducción de situaciones orientadas a la educación en valores. Los enfoques de análisis fueron las formas narrativas o el discurso narrativo como proceso de pensamiento (Bruner, Olson); la relación entre narrativa y educación moral (Witherell, Tram y Othus; Winston).

Las categorías de análisis fueron tomadas de la gramática de los cuentos como introducción, planteamiento, acontecimientos, desenlace. Los resultados más importantes fueron: a) la escritura se convirtió junto al discurso oral en un instrumento desde el se favorece la reflexión; b) la narrativa se reveló como un potente instrumento para ayudar a niños y niñas a construir una reflexión autobiográfica en el marco de una clase de educación en valores; y c) las discusiones sobre los programas de televisión contribuyeron a romper los muros de la escuela y a convertir a niños y niñas en espectadores críticos capaces de reflexionar sobre lo que ocurre fuera de ella.

1.6. ENFOQUE DE LA LINGÜÍSTICA DEL TEXTO

La lingüística textual surge cuando la lingüística oracional deja de proporcionar explicaciones adecuadas a los fenómenos lingüísticos. La lingüística textual se ocupa

...de la existencia de un plan textual subyacentes (van Dijk), los mecanismos de cohesión (Dressler, Halliday), los mecanismos de coherencia (Coseriu) y la coincidencia de emisión-recepción (Schmidt) que exigen un tratamiento pragmático y, a la vez, la recuperación de los trabajos de retórica. (Lomas, Osoro y Tusón, (1993:16).

En este enfoque se estudia la organización del lenguaje, no en lo oracional, sino en unidades lingüísticas mayores (conversación, texto) que investigan el uso del lenguaje en el contexto de interacción social. La lingüística del texto estudia la estructura textual que hace posible el intercambio de significados entre hablantes o entre un escritor y sus lectores. Por ejemplo, van Dijk distingue dos tipos de estructuras textuales: la

macroestructura o el plano del contenido del texto y la *superestructura* o plano formal del texto. Las investigaciones de Pellicer y Vernon, Medina, Padilla y Rojas-Drummond son ejemplos de este enfoque.

Pellicer y Vernon (1993) trabajaron sobre los propósitos de cómo los niños establecen las ligas para dar cohesión y coherencia al texto y las dificultades que presentan para llenar los “vacíos de contenido” o “huecos referenciales” del texto. Las teorías que apoyan esta investigación son: la lingüística del texto (Beaugrande, Halliday, Van Dijk entre otros) en donde se investiga la cohesión y coherencia del texto en función de sus diferentes partes (oraciones o proposiciones). Medina (1996) indagó la capacidad de recuerdo de los niños de segundo a sexto grados de primaria para tratar de reconocer los patrones evolutivos en la reproducción del texto narrativo. La teoría utilizada en la investigación fue la gramática del texto de Van Dijk para analizar la estructura del texto narrativo y la psicología cognitiva para conocer los procesos de comprensión y elaboración de la información, específicamente, el papel de la memoria en el aprendizaje.

Padilla (1999) se propuso realizar el análisis de las características de los procesos de producción textual en sus diferentes fases, como son la recolección de información y la planeación de la misma, su traslado al papel y el repaso o la revisión de los textos, que siguen los niños de quinto grado de educación primaria para determinar el perfil psicopedagógico de sus producciones. Se utilizó el Modelo de Fases de Proceso y Producto Cognoscitivo diseñado por R. T. Kellog para investigar dos características, consideradas por él como relevantes en la escritura: *el tiempo de procesamiento* y *el esfuerzo cognitivo*. Una vez ubicados los alumnos en su perfil se analizaron las producciones a la luz del Modelo de fase y producto cognoscitivo de Kellog. Dentro de esta misma fase se aplicaron cuatro cuentos ligeramente modificados y analizados mediante el uso de la gramática de las historias desarrollada por Mandler y Johnson.

Rojas-Drummond (1998) presentó sus objetivos de investigación: 1. Describir y explicar el patrón de desarrollo de operaciones y habilidades relacionadas con la abstracción del discurso conectado, en niños de edad preescolar y primaria; 2. Desarrollar procedimientos de entrenamiento en estrategias impuestas y, sobre todo, inducidas, adecuadamente a diferentes niveles de desarrollo; 3. Establecer relaciones entre dicho patrón de desarrollo y algunas variables estructurales del discurso conectado; 4. Establecer relaciones entre algunos indicadores del desarrollo cognoscitivo y psicolingüístico durante la niñez. La teoría que se utilizó fue la psicolingüística en donde se involucran procesos como la atención, la comprensión (incluyendo la integración y organización semánticas), la elaboración, la relación con conocimiento previo, la retención, la recuperación y la utilización de la información. La psicología cognitiva de Flavell y Wellman. El análisis del discurso de Kintsch, Van Dijk, Meyer, Rumelhart. El sistema categorial se compone de la *abstracción lingüística*, *producción lingüística*, las modalidades son: *oral* y *escrita*; y las actividades: *hablar*, *escribir*, *escuchar* y *leer*.

1.7. LA TEORÍA DE LA RECEPCIÓN

La teoría de la recepción trata de describir la relación comunicativa que se establece entre las ideas expresas en el texto por el autor y las experiencias y representaciones que el lector experimenta cuando se apropia del texto. La investigación que aquí se analiza está bajo esta perspectiva, de igual manera, el documento de Campbell y Donahue (mencionado más arriba), también participa de este enfoque, entre otros.

Andricaín (1995) se propuso desentrañar el complejo proceso que desencadena un texto literario narrativo al interactuar con su destinatario infantil, para ello se sustentó en la teoría de la recepción literaria que tiene varios representantes: Michael Riffaterre, Hans Robert Haus, Roman Ingarden, Dietrich Rall entre otros. La hipótesis respecto a la suposición de que existían diferencias en la recepción del cuento por parte de los niños en las distintas provincias no se comprobó, debido a que las referencias culturales son semejantes y por otro lado, estuvo la uniformidad del sistema nacional de enseñanza cubano.

1.8. ENFOQUE NEUROFISIOLÓGICO

El enfoque neurofisiológico tiene como objetivo la exploración funcional del sistema nervioso central (encéfalo y médula espinal), periférico (nervios y órganos de los sentidos) y autonómico (simpático y parasimpático), utilizando tecnología altamente especializada con fines diagnósticos, pronósticos y de orientación terapéutica.

Robertson y Gernsbacher (2001) en un enfoque neurofisiológico se propusieron examinar la neuroanatomía que apoya la comprensión narrativa a través de tres modalidades: escrita, ilustrada y hablada. Las regiones de interés del análisis cerebral fueron: el frontal dorsal, el frontal ventral, el parietal, el parietal temporal, el temporal, el temporal polo. Las ilustraciones narrativas activaron el temporal izquierdo. La activación del lóbulo frontal fue observada en las tres modalidades. Las narrativas habladas activaron todas las partes pero poco. La activación mayor fue observada más en el lado derecho que en el izquierdo del lóbulo temporal y del polo temporal. Los resultados de las narrativas ilustradas, de las narrativas habladas y de las narrativas escritas fueron similares.

Todas estas investigaciones agrupadas por enfoque teórico muestran una variedad de perspectivas desde donde se pueden estudiar los textos narrativos. Desde el punto de vista psicolingüístico se describe cómo los seres humanos producimos, a través del lenguaje, narraciones desde la infancia, a la vez, la perspectiva sociocultural detalla cómo en la interacción social se desarrolla la técnica narrativa. La teoría del procesamiento de la información precisa cómo se recuperan las acciones y personajes, así como la estructura de los relatos; en este sentido, la gramática de los cuentos se centra en el análisis de la estructura de las narraciones, su sistema de reglas y sus relaciones jerárquicas. El criterio sociolingüístico estudia los relatos en relación a las comunidades sociales donde se producen y los identifican. En cambio, la lingüística del texto estudia la

macroestructura y superestructura de los textos narrativos elaborados en la interacción social. La teoría de la recepción trata de describir la relación que se establece entre las ideas del autor y las experiencias que vive el lector de una narración. Por último, el enfoque neurofisiológico explora cómo el cerebro percibe los relatos orales, visuales y escritos. La mayoría de las investigaciones fueron realizadas en el extranjero y la minoría en nuestro país; algunas se realizaron con estudiantes universitarios, otras en estudiantes de educación básica.

Las diferentes investigaciones sobre el campo de los textos narrativos presentan un panorama amplio donde abordar el problema de investigación ¿cómo construyen los textos narrativos los estudiantes de educación primaria? Por un lado, en el aspecto teórico se desarrollaría desde la perspectiva de la gramática de los cuentos o de las historias para analizar las producciones de los niños y, por otro lado, se utilizaría el paradigma sociocultural para analizar el proceso que siguieron los sujetos de investigación para elaborar una narración. Al mismo tiempo, la revisión de todas estas investigaciones posibilitó la forma de seleccionar los sujetos, así como, la elaboración de los instrumentos, las técnicas y procedimientos de recolección de datos, para después realizar el análisis e interpretación de resultados. El período que abarcaron estas investigaciones de campo consultadas abarcó desde 1986 hasta el 2001. Los diferentes documentos fueron encontrados en publicaciones periódicas impresas y digitales.

El siguiente capítulo explicará el proceso de la comprensión lectora desde la teoría cognitiva y se expondrán las gramáticas de los cuentos que sirven para reconocer y recordar la estructura de los mismos.

CAPÍTULO II

COMPRENSIÓN DE LOS TEXTOS NARRATIVOS

Este capítulo está dividido en dos partes: la comprensión de los textos y la gramática de los cuentos. En la primera se expone el proceso de comprensión y específicamente de la lectura de textos. La psicología cognitiva es uno de los enfoques que se han utilizado para desentrañar los tipos de textos y su estructura básica, los procesos cognitivos que subyacen a la comprensión, las formas de representación mental que los sujetos lectores le han asignado a los textos, ya sea proposicional y/o situacional. Al mismo tiempo, la importancia de las experiencias y conocimientos previos de los lectores (conocimiento del mundo) en la creación de significados del texto.

En la segunda parte se expone lo que son las gramáticas de los cuentos. Primero se realiza un recuento histórico de investigaciones que han tratado de explicar la estructura de los textos narrativos populares (Propp), luego la escuela estructuralista francesa en el campo literario (Barthes, Todorov, Greimas) y, por último, la gramática textual (van Dijk); el propósito de estas investigaciones es encontrar una estructura textual a los cuentos. En segundo lugar se explican las gramáticas de los cuentos elaboradas por investigadores norteamericanos (Rumelhart, Thorndyke, Stein y Glenn y Mandler y Johnson), quienes persiguen el mismo propósito. Una de estas gramáticas aportará las categorías de análisis que se aplicarán a los cuentos realizados por los alumnos de primaria

2.1. COMPRENSIÓN DE TEXTOS

Este apartado explicará las características de los textos narrativos y expositivos; luego expondrá los procesos cognitivos básicos – fonético, morfo-sintáctico, semántico y pragmático – que son necesarios para la apropiación de los textos. Después se presentará la representación mental que hacen los sujetos cuando leen, una de esas formas de representación es mediante proposiciones del texto, así como otros conocimientos que aporta el lector al conocimiento del discurso. Por último, la representación situacional incorpora experiencias previas en la memoria episódica y activa el conocimiento general procedente de la memoria semántica.

2.1.1. LOS TIPOS DE TEXTOS

Van Dijk plantea que un texto es un concepto que en la vida cotidiana se aplica a las realizaciones lingüísticas escritas e impresas, no obstante, en su investigación tiene otra acepción teórica y de significado más abstracto “únicamente las secuencias de oraciones que posean una macroestructura, las denominaremos (teóricamente) *textos*.” (Van Dijk, 1983a:55). El trasfondo de esta última definición es la estructura del texto, es decir, la forma en que organizan las ideas los autores. Cooper habla de dos tipos de textos básicos: los narrativos y los expositivos.

Los textos narrativos cuentan una historia y están organizados en términos generales, en torno a un patrón donde se incluyen varios personajes, el escenario, el o los problemas, la acción, la resolución del o los problemas y el tema... Los textos expositivos nos presentan hechos y datos organizados en un patrón que establece las relaciones existentes entre las diversas ideas presentadas. (Cooper, 1990:328).

Los textos *narrativos* tienen en su estructura unos personajes que realizan una secuencia de acciones en espacios y tiempo determinados; las relaciones entre las acciones están dadas por un conflicto al que se le busca solución. Los lectores de este tipo de textos los recuerdan mejor cuando se respeta la secuencia cronológica de los acontecimientos, a diferencia de los textos que trastocan esta secuencia, por otro lado, el lector tiene que recurrir a sus conocimientos del mundo para llenar los vacíos de información que el autor deja en el proceso narrativo y uno de los procesos psicológicos que destacan en su uso en los textos narrativos es la inferencia.

Los textos *expositivos* contienen sucesos o eventos relacionados lógicamente con el objeto de informar, explicar o persuadir. El texto expositivo contiene información que usualmente se encuentra en los libros de texto, los periódicos y las revistas. El texto expositivo no tiene una estructura única, sino que organiza la información en cinco patrones, según Meyer y Freedle,

La estructura de un texto **descriptivo** consiste meramente en agrupar las ideas por asociación. En la estructura de un texto **seriado**, se añaden algunos componentes organizativos como el orden y la secuencia de los elementos. La estructura de un texto **causal** avanza hacia una mayor organización, al incluir vínculos causales entre los elementos, además de la agrupación y la seriación. La estructura de un texto de **problema/solución** está relacionada con la estructura causal, pero es más organizada. En esta estructura, un vínculo causal es parte del problema o de la solución. Esto es, puede haber un vínculo causal roto por el problema y restaurado por la solución, o bien la solución puede implicar el bloqueo de la causa de un problema. Por último, la estructura de un texto de **comparación/oposición** puede tener una cantidad de componentes organizativos, según la cantidad de diferencias y similitudes que incluya el autor. (Meyer y Freedle citados por Richgels, McGee y Slaton, 1995:32).

Los principales procesos psicológicos usados en la comprensión de este tipo de textos son aquellos que extraen las relaciones lógicas entre los elementos de un texto y las utilizan para construir una representación de la estructura lógica.

Las investigaciones sobre los textos narrativos, específicamente los cuentos, han predominado a partir de los años setenta. Estas investigaciones han influido en el conocimiento de la comprensión y la estructura de los textos expositivos, sin embargo, existen diferencias notorias entre ambos tipos de textos señaladas por Graesser y Goodman.

- a) El lector sabe que la información propia de textos expositivos es verdad mientras que la de textos narrativos pertenece a la ficción.
- b) El lenguaje de la prosa narrativa se aproxima más al lenguaje de la conversación de cada día que el de la prosa expositiva.
- c) La secuencia de episodios en la prosa narrativa se produce en un orden cronológico, mientras que la información en la prosa expositiva no sigue ningún orden temporal.
- d) Los sujetos hacen más inferencias en la prosa narrativa que en la expositiva.
- e) El principal propósito de la prosa expositiva es informar al lector mientras que el de la prosa narrativa es entretener. Estas diferentes funciones comunicativas en los dos tipos de textos llevan al escritor a utilizar distintos recursos retóricos.
- f) En el caso de los textos narrativos, la construcción del significado está controlada fundamentalmente por el ‘conocimiento del lector’ resultando, por tanto, que la comprensión depende, en gran medida, de los procesos arriba-abajo. En los textos expositivos, por otra parte, la construcción del significado está orientada, fundamentalmente, por la estructura proposicional y superficial del texto, siendo la dirección del procesamiento abajo-arriba. (Graesser y Goodman citados por Gárate, 1994:3-4).

En resumen, los textos narrativos y expositivos tienen una diferente estructura, una diferente manera de comprenderlos debido a los procesos psicológicos y lógicos que subyacen a su interpretación. En el siguiente apartado se describirán de manera general los procesos cognitivos básicos de la lectura.

2.1.2. LOS PROCESOS COGNITIVOS BÁSICOS

Las investigaciones sobre los procesos cognitivos involucrados en la comprensión de textos han precisado que la comprensión lectora se produce cuando se integran los siguientes aspectos: análisis fonémico, análisis sintáctico, análisis semántico y análisis pragmático. El análisis *fonémico o conciencia fonémica*, “consiste en darse cuenta de que las palabras se componen de sonidos separables (es decir, fonemas), que se combinan para producir palabras.” (Pressley, 1999:108). Es el proceso básico mediante el cual los sujetos reconocen la relación fonema-grafema de los diferentes sonidos y grafías que integran el sistema alfabético de nuestro lenguaje, esta actividad decodificadora es básica para las otras (sintáctica, semántica y pragmática) porque posibilita el reconocimiento de las grafías y posteriormente el de las palabras. Esta interacción y reconocimiento de fonemas es un proceso que se realiza en milisegundos y sustenta los reconocimientos subsiguientes. El análisis *morfo-sintáctico o reconocimiento de palabras* detecta las relaciones gramaticales que se establecen entre las palabras dentro de un enunciado con el propósito de crear una representación de los contenidos semánticos o de significado. El análisis *semántico* establece las relaciones de significado que se entrelazan en las diferentes palabras de un enunciado y su representación se conecta con los conocimientos previos que el sujeto tiene construidos en su mente. Por último, el análisis *pragmático* permite al lector reconocer el contexto o mundo posible donde se inserta la información que está procesando; en este momento se reconocen los tipos de texto, del lenguaje que se está usando y los conceptos se ubican en un determinado campo disciplinario.

Estos cuatro aspectos del proceso psicológico de la lectura precisan de las siguientes características: la comprensión lectora es de un carácter dinámico, por tanto, el sujeto lector es un individuo activo ya que pone en juego todos los aspectos de análisis, utiliza estrategias que le facilitan la lectura, activa sus conocimientos previos, los resultados obtenidos afectan a otras representaciones y producen nuevas alternativas. Los procesos cognitivos actúan simultáneamente, según lo requiera la memoria del sujeto lector en su relación con el texto, lo central del proceso psicológico es la búsqueda de significado. Solé desde la perspectiva interactiva hace un bosquejo interesante:

Quando el lector se sitúa ante el texto, los elementos que lo componen generan en él expectativas a distintos niveles (el de las letras, las palabras...) de manera que la información que se procesa en cada uno de ellos funciona como input para el nivel siguiente; así, a través del proceso ascendente, la información se propaga hasta los niveles más elevados. Pero simultáneamente, dado que el texto genera también expectativas a nivel semántico, de su significado global, dichas expectativas guían la lectura y buscan su verificación en indicadores de nivel inferior. Así, el lector utiliza el conocimiento del mundo y su conocimiento del texto para construir una interpretación acerca de aquél. (Solé, 1998:24).

La motivación de la comprensión lectora es la búsqueda del significado, el saber qué dice ahí. En el siguiente apartado se verá cómo diversos investigadores explican de qué forma damos significado a los textos.

2.1.3. LA REPRESENTACIÓN MENTAL DEL SIGNIFICADO TEXTUAL

La representación mental del significado del texto tiene para el lector dos vertientes que son parte de un mismo proceso, si se da énfasis al papel que desempeña la estructura del texto en la comprensión lectora, se denomina *proposicional*, en cambio, si se enfatiza el conocimiento que el lector aporta al texto en la construcción de la situación a la que hace éste referencia, entonces, la representación mental del significado es *situacional*. Aquí se describirán la *representación proposicional* (estructura del texto), los *diversos tipos de conocimiento que el lector aporta a la comprensión* y la *representación situacional*.

2.1.3.1. La representación proposicional del texto

Los conocimientos previos del lector en interacción con las características estructurales del texto activan sus procesos cognitivos lo que da como resultado una representación proposicional del texto en la memoria del individuo. Durante los años setenta se produjeron diversos modelos para explicar la construcción de las representaciones proposicionales, uno de los más descriptivos y explicativos es el de van Dijk y Kintsch. Este modelo plantea que cuando un individuo lee, construye una *microestructura* o *texto base* que consiste en una serie de proposiciones organizadas jerárquicamente y cuya estructura es un predicado y uno o más argumentos. La microestructura o texto base permite al lector, a su vez, construir la representación

semántica del significado global del texto, es decir la *macroestructura*. La macroestructura es una representación que incluye los contenidos del texto relacionados con los conocimientos previos del lector, además, expresan el tema o la idea más general del texto.

La macroestructura contiene proposiciones que están regidas por las macrorreglas de *supresión, generalización y construcción* las que son definidas por van Dijk de la siguiente forma:

I. SUPRESIÓN

Dada una secuencia de proposiciones se suprimen todas las que no sean presuposiciones de las proposiciones subsiguientes en la secuencia.

II. GENERALIZACIÓN

Dada una secuencia de proposiciones, se hace una proposición que contenga un concepto derivado de los conceptos de la secuencia de proposiciones, y la proposición así construida sustituye a la secuencia original.

III. CONSTRUCCIÓN

Dada una secuencia de proposiciones, se hace una proposición que denote el mismo hecho denotado por la totalidad de la secuencia de proposiciones y se sustituye la secuencia original por la nueva proposición. (Van Dijk, 1983a:48).

Todo texto tiene una *superestructura* que es la representación global que caracteriza a un tipo de texto, más arriba se aludía a la estructura de los textos narrativos y de los textos expositivos, esa estructura global que los representa, los identifica y los hace diferentes es lo que constituye la superestructura. Las superestructuras son esquemas convencionales que caracterizan tipos distintos de textos. Van Dijk enuncia con una metáfora la relación entre la macroestructura y la superestructura: “una superestructura es un tipo de *forma del texto*, el tema, es decir: la macroestructura, es el *contenido del texto*.” (Van Dijk, 1983b:142).

Los procesos de construcción de conocimientos de la representación del texto que proponen Kintsch y van Dijk resaltan el papel activo que el sujeto tiene en la comprensión, mismos que son explicados por Gárate Larrea, García Madruga y otros son los siguientes:

1° Comprobación de la coherencia referencial del texto base al encontrar proposiciones con repetición de argumentos y entonces se prosigue su procesamiento posterior. Si existe un vacío de información, se acude a los procesos de inferencia con lo que se añade una o más proposiciones para darle coherencia al texto base. “...la regla de repetición de un argumento vale igualmente para los argumentos consistentes en una proposición, estableciendo así las relaciones no solamente entre los individuos, sino igualmente entre los hechos dados por las proposiciones.” (Kintsch y van Dijk, 1978:7)

2° La comprobación de la coherencia referencial del texto base y el posible añadido de proposiciones del proceso cognitivo inferencial está supeditada a la capacidad de funcionamiento de la memoria operativa. El procesamiento del texto se realiza en

ciclos en donde se agrupan varias proposiciones en secuencia y se utilizan las macrorreglas con el propósito de dar coherencia a la comprensión del texto base.

3° Conexión mediante algunas proposiciones de un ciclo a otro mediante la memoria operativa, lo que proporciona coherencia entre argumentos de las proposiciones. Si no se encuentran proposiciones relacionadas, el lector inicia el proceso de inferencia con base en sus conocimientos y añade proposiciones para lograr la coherencia.

Este modelo sostiene que la probabilidad con la que una proposición será almacenada, y después recordada, depende del número de veces que haya sido procesada y esto depende de si ha sido seleccionada, o no, para el retén de la memoria entre un ciclo y otro. A su vez la selección de proposiciones para el retén de la memoria a corto plazo se realiza a partir de dos estrategias. Las proposiciones importantes, conectadas con muchas otras proposiciones, es más probable que sean relevantes para el siguiente ciclo; es decir, las proposiciones de alto nivel serán seleccionadas preferentemente. La otra estrategia está basada en la 'recencia', es decir, las proposiciones recientes es probable que sean más relevantes para el procesamiento del siguiente ciclo. Esta doble estrategia permite realizar una interesante explicación del 'efecto de los niveles'. El mejor recuerdo de las proposiciones de nivel alto sería debido a su selección para el retén de memoria con lo que serían procesadas más veces que las proposiciones de nivel bajo. (Madruga, Martín, Luque y Santamaría, 1995:14).

Una proposición procesada varias veces (porque está relacionada con otras proposiciones o porque se relaciona con las del siguiente ciclo) tiene la posibilidad de ser recordada porque ha sido almacenada en la memoria a largo plazo, además, es una proposición de alto nivel por su importancia para la base del texto. Este modelo de representación proposicional realizado por Kintsch y van Dijk en 1978, fue criticado por ser muy estructural y estático. Los mismos autores lo modificaron en 1983, y le dieron mayor importancia a las aportaciones que hacían los sujetos constructores de las representaciones proposicionales en el procesamiento de la información.

Por la misma época de creación del modelo anterior, surge otro, de Bonnie Meyer (citada por Gárate, 1994) quien plantea que los autores de textos organizan las proposiciones de forma jerárquica, de tal manera que algunas son de mayor nivel (supraordenadas) y otras de menor nivel (subordinadas), por lo mismo, el lector tiene mayor probabilidad de recordar las de nivel más alto que las que se ubican en un nivel más bajo. Este modelo se aplica a los textos expositivos creados por los autores y tiene tres niveles: de la microproposición, de la macroproposición y la estructura de más alto nivel.

El nivel de microproposición se refiere a la forma como las ideas se organizan dentro de las frases y cómo las frases se organizan dentro del texto. *El nivel de la macroproposición* se refiere a la organización lógica del texto. *La estructura de más alto nivel* es la organización global del texto como una totalidad. (Gárate, 1994:11).

Aparte de la organización jerárquica del texto en tres niveles, son importantes los *planes organizativos* u organización lógica del autor respecto al contenido, el que puede tener la estructura siguiente: descripción, seriación, causación, comparación y problema-solución; estos planes organizativos o *esquemas* afectan a la recepción o reconstrucción de la lectura. Las *señalizaciones* u organizadores gráficos del texto ayudan a destacar la organización lógica del texto, así como a la selección y recuperación de la información por parte del lector. Por último, Meyer caracteriza las estrategias que utilizan los lectores para comprender los textos: *estrategia estructural* y *estrategia de listado*.

La estrategia estructural es la estrategia de lectura dominante en los buenos lectores. Éstos se aproximan a un texto con el conocimiento de cómo los textos están organizados convencionalmente buscando y utilizando la estructura de alto nivel en un texto particular, como un esquema organizativo para guiar la codificación y la recuperación. La estrategia de listado, por otra parte, es la dominante en los malos lectores. El lector no tiene un plan y simplemente intenta recordar algo del texto. (Gárate, 1994:12).

Los tipos de estructura textual que presentan los textos expositivos son el centro de investigación de esta autora, puesto que si el lector las identifica la organización lógica del contenido puede recuperar sus conocimientos previos y relacionarlos con la nueva información a partir del esquema informativo. En resumen, se puede decir que los dos modelos proponen una estructura textual jerárquica, no obstante mientras la jerarquía es construida a partir de la repetición del argumento en los ciclos en Kintsch y van Dijk, en el modelo de Meyer está basada en las relaciones lógicas y semánticas del texto.

2.1.3.2. *Los conocimientos del lector y la comprensión del texto*

Los procesos dinámicos de la comprensión lectora de textos implican el conocimiento de la estructura textual, la memoria operativa¹ del sujeto y el conocimiento del mundo. Mucha de la información necesaria para conocer un texto no es proporcionada por el texto, sino que debe ser obtenida de los conocimientos que el sujeto tiene, esta información es mencionada por Smith (1983) como información no visual y se integra por todo tipo de experiencias, representaciones e imágenes que el individuo ha construido a través de su vida. El conocimiento aparece organizado en la memoria del lector en forma de *esquemas* en la teoría de Rumelhart y Ortony y en forma de *guiones* en la teoría de Shank y Abelson.

La *teoría de los guiones* de Shank y Abelson dice que durante la comprensión aplicamos dos tipos de conocimiento: conocimiento general y conocimiento específico; el primero permite comprender e interpretar las acciones de otras personas porque somos seres humanos con ciertas necesidades normales, en cambio, el conocimiento específico

¹ La memoria operativa es concebida actualmente como la capacidad cognitiva básica que permite mantener y manipular la información que se necesita en la realización de tareas cognitivas complejas tales como el aprendizaje, el razonamiento o la comprensión. De manera simple, se puede decir que es intermediaria entre la memoria a corto plazo y la memoria a largo plazo.

sirve para interpretar y participar en eventos que se han experimentado muchas veces, este tipo de conocimiento requiere de los guiones, éstos son definidos por estos autores como sigue:

Un guión es una estructura que describe secuencias apropiadas de eventos en un contexto particular...Los guiones manejan situaciones cotidianas esquematizadas... Así un guión es una secuencia de acciones predeterminadas y estereotipadas que define una situación bien conocida. Los guiones permiten que las primeras referencias a objetos nuevos en él incluidos se hagan como si estos objetos ya hubiesen sido nombrados. (Shank y Abelson, 1987:56).

Desde esta perspectiva, el conocimiento del mundo del lector es una secuencia organizada de guiones que propicia inferir una serie de acontecimientos o acciones que las personas manejan implícitamente, en los textos existe mucho manejo de guiones porque los escritores dan muchas informaciones por conocidas o inferidas. Un ejemplo clásico de guión es el de ir a comer a un restaurante y toda la serie de eventos organizados que lo componen.

Otra forma de organizar el conocimiento humano es a partir de la *teoría del esquema* de Rumelhart y Ortony, ella explica el procesamiento humano de información. Los esquemas son estructuras de datos para la representación de conceptos genéricos almacenados en la memoria. Las propiedades de los esquemas son las siguientes, según Gárate:

- a) Los esquemas son unidades cognitivas complejas que se componen de unidades simples denominadas variables;
- b) Los esquemas pueden encajarse unos dentro de otros;
- c) Los esquemas son representaciones simbólicas de conocimiento; y
- d) Los esquemas presentan un carácter integrador; establecen un *continuum* entre los procesos de comprensión y los procesos de recuerdo.

Todo concepto implica un esquema formado en la mente, el esquema tiene una serie de rasgos distintivos e individuales para el sujeto que lo aprendió. Los rasgos distintivos son las variables y son sus posibilidades y sus límites, además, el contexto puede ayudar a distinguir más variables. En el caso de la lectura, los esquemas están en constante interacción unos con otros, sean estos esquemas de un gran nivel de abstracción así como esquemas sencillos, todos ellos producen la comprensión al activarse. Los esquemas al dar cuenta de una situación del mundo pueden tener desviaciones debido a que cada ser humano percibe la realidad en función de su teoría del mundo. Los esquemas necesitan un lugar de almacenamiento y éste es la memoria, a ella se acude cuando en el proceso de comprensión se necesitan activar los esquemas. La comprensión consiste en el proceso de seleccionar los esquemas pertinentes de tal manera que expliquen la situación o acontecimiento.

Los esquemas pueden ser activados por el procesamiento arriba-abajo como el procesamiento abajo-arriba.

El procesamiento arriba-abajo está guiado conceptualmente y después de la activación de un esquema de alto nivel, puede activar subesquemas encajados en éste. El procesamiento abajo-arriba está guiado e iniciado por los datos, puede activar subesquemas elementales y éstos, a su vez, activar esquemas de alto nivel. (Gárate, 1994:16-17)

El procesamiento de información de las narraciones requiere, según de Vega (1986), de la interacción de tres aspectos: el *texto*, el *contexto* y los *esquemas cognitivos*. El *texto* es la producción del autor quien mediante su conocimiento del mundo, sus esquemas, sus guiones ha elaborado un discurso. Este texto no debe ser redundante y debe dar lugar a inferencias por parte del lector. Los *esquemas cognitivos* durante la comprensión a) integran y elaboran el texto; b) realizan inferencias y predicciones; c) controlan y seleccionan la información.

a) La función de integración supone que los esquemas integran varias oraciones en una unidad de significado superior, siempre y cuando la información del texto se acomode a nuestro conocimiento del mundo.

b) Las inferencias y predicciones posibilitan que el lector entienda mucho más de lo que está explícito en el texto, al rellenar o integrar información que no está en el texto.

c) Los esquemas de control y selección de la comprensión establecen propósitos, seleccionan la información y los procesos inferenciales necesarios para comprender el texto.

El *contexto* hace referencia a las condiciones de producción del texto por parte del autor, quien debe elaborar un texto que no sea redundante y que tenga coherencia, además, están las circunstancias contextuales que le acompañan. El receptor debe activar sus esquemas los que estarán matizados por los propios estados emocionales internos; estos esquemas proporcionan un modelo mental al lector de las circunstancias y esquemas que manejan los personajes.

Hasta aquí se ha abordado la representación proposicional del texto, así como otros conocimientos que aporta el lector al conocimiento del discurso, ahora se explicará la representación situacional.

2.1.3.3. *La representación situacional*

El modelo situacional es importante en el establecimiento de la coherencia local y global del texto. Van Dijk y Kintsch utilizan el término modelo situacional porque explican que las representaciones proposicionales y las lingüísticas, son elementos de la memoria, es decir son tanto modelos mentales como modelos de situación. Este nivel de construcción del significado del discurso incluye tanto conocimiento general como conocimiento específico. Estos mismos autores

consideran al modelo situacional como la máxima estructura integrada de información episódica donde se dan cita: la información episódica previa acerca

de alguna situación similar a la del texto y la información activada en la memoria semántica por la entrada de nueva información que está siendo procesada. En otras palabras, el modelo situacional puede incorporar: experiencias previas en la memoria episódica, textos base previos respecto a situaciones similares y activaciones del conocimiento general procedente de la memoria semántica. (Van Dijk y Kintsch citados por Gárate, 1994:25).

El modelo situacional es una fase superior de la comprensión porque se sustenta en los procesos cognitivos básicos, acude a la memoria sensorial, de trabajo y semántica (memorias a corto y largo plazo), recupera los esquemas de información tanto simples como complejos que componen el conocimiento del mundo, el que integra los conocimientos previos, al mismo tiempo, supera la fase proposicional que implica un nivel de comprensión menor y se apoya en él para llegar a un nivel superior de comprensión que es el modelo situacional o mental. Esta capacidad de pasar de un nivel proposicional a un nivel situacional o mental y en sentido inverso, implica construir relaciones inferenciales y estar en un proceso dinámico de manejo de información.

El sujeto al interactuar con un texto acude a las experiencias o conocimientos previos que se agrupan en su memoria para construir un modelo de situación presente, por tanto, la recuperación de la información se realiza en relación con el modelo situacional y no con la base del texto. Esta concepción del proceso de comprensión y específicamente del modelo situacional tiene fuertes repercusiones para el aprendizaje. “Aprender a partir de un texto no es lo mismo que aprender un texto. El aprendizaje puede conceptualizarse como las modificaciones de modelos situacionales.” (Van Dijk y Kintsch citados por Gárate, 1994:28).

2.2. LA GRAMÁTICA DE LOS CUENTOS

Este apartado tiene dos segmentos: los antecedentes de las gramáticas de los cuentos y las diferentes gramáticas de los cuentos. El apartado anterior explica la comprensión y recuerdo de textos de manera general y en éste se aborda la comprensión de textos narrativos sencillos desde la perspectiva de la psicología cognitiva. En los antecedentes de las gramáticas de los cuentos se explica cómo autores de principios de siglo XX han tratado de encontrar una estructura estable a los cuentos populares y, después, a la producción de escritores reconocidos. A mediados de los años setenta del mismo siglo, investigadores norteamericanos han profundizado en el conocimiento estructural de los relatos sencillos con el propósito de entender cómo comprenden los niños y los adolescentes su estructura y cómo la recuerdan. La gramática de los cuentos posibilitará saber cómo construyen los textos narrativos los estudiantes de primaria de 1° a 6° grados

2.2.1. ANTECEDENTES DE LAS GRAMÁTICAS DE LOS CUENTOS

La gramática de los cuentos surge a partir de los años setentas del siglo pasado en los Estados Unidos, no obstante, tiene sus antecedentes dentro de la teoría literaria, la sociolingüística y la antropología. Estas disciplinas han desarrollado estudios sobre los

elementos que estructuran los relatos, sin embargo, el pionero es Vladimir Propp en la década de los veinte con sus textos *Morfología del cuento* y *Las raíces históricas del cuento*; posteriormente, en la década de los sesenta surgen los trabajos, dentro de la teoría literaria, de Barthes, Greimas y Todorov; en la sociolingüística, Labov y Gumperz; en la antropología, Levi-Strauss. Todos ellos aportaron elementos y modelos de análisis de las narraciones que enriquecieron el trabajo iniciado por Propp.

2.2.1.1. Vladimir Propp

Propp analizó las leyes que rigen la estructura de aproximadamente 270 cuentos maravillosos rusos y encontró que había funciones de los personajes que se repetían, consideró que estas funciones eran las partes fundamentales del cuento. Él llamó función a “la acción de un personaje definida desde el punto de vista de su significación en el desarrollo de la intriga.” (Propp, 1997:33). Estas funciones de los personajes son los elementos constantes y fundamentales del cuento; el número de funciones que incluye el cuento maravilloso es limitado, en total se encontraron treinta y una funciones; la sucesión de las funciones es siempre idéntica y todos los cuentos maravillosos pertenecen al mismo tipo en lo que concierne a su estructura.

Las funciones son las siguientes: alejamiento, prohibición, transgresión, interrogatorio, información, engaño, complicidad, fechoría, carencia, mediación, acción contraria, partida, donante, reacción del héroe, recepción del objeto mágico, desplazamiento, combate, marca, victoria, reparación, la vuelta, persecución, socorro, pretensiones engañosas, tarea difícil, tarea cumplida, reconocimiento, descubrimiento, transfiguración, castigo y matrimonio. Ahora bien, “un gran número de funciones se han agrupado en parejas (prohibición-transgresión, interrogación-información, combate-victoria, persecución-socorro, etc.). Otras funciones pueden agruparse en grupos.” (Propp, 1977:73). En su libro, Propp hace un ejercicio de reagrupar las treinta y una funciones de los personajes en lo que llamó esferas de acción, argumentando que los personajes pueden realizar varias funciones durante la secuencia del relato. Algunos conceptos de este reordenamiento de las funciones serán retomados posteriormente por los estructuralistas franceses.

Las funciones son los elementos más importantes del método de análisis de Propp, sin embargo, existen otros elementos auxiliares que establecen relación entre las funciones y las motivaciones.

Los *elementos auxiliares* cumplen la tarea estructural de unir distintas funciones o distintas partes de un cuento. Estos elementos auxiliares unas veces son personajes distintos de los que protagonizan la acción propia de la función y otras veces, objetos fantásticos corpóreos o incorpóreos como murmullos, quejas, señales sonoras, etc. Lo que interesa destacar de estos elementos es que tienen una tarea conectiva, su misión es lograr la unión entre las funciones y conseguir la formación de una secuencia. (Propp, 1977:38).

Además de los elementos auxiliares, existen las *motivaciones* que son las acciones internas, los objetivos o propósitos de los personajes, mismas que les llevan a realizar las acciones, este elemento estructural de los relatos maravillosos se encontrará posteriormente en la gramática de los cuentos. Por último, el otro concepto que hereda Propp es la *secuencia* a la que define como una serie de funciones conectadas, algunas hacen de función inicial, otras son intermediarias y otras son utilizadas como desenlace.

El análisis estructural de los cuentos maravillosos rusos fue la primera investigación que se preocupó de analizar los elementos estructurales de los relatos. Aunque las funciones de los personajes todavía están muy relacionadas con el contenido de los cuentos maravillosos y prefiguran la estructura, no logran desprenderse de ese contenido; la abstracción de mayor profundidad para lograr las categorías del análisis estructural se realizarán posteriormente con el análisis estructural del relato y con la gramática de los cuentos.

2.2.1.2. La semántica estructural de Greimas

Greimas menciona que la obra *Morfología del cuento popular ruso* de Propp fue conocida en Francia de una traducción americana de 1958. Él, junto con Barthes y Todorov, hacen aportaciones al modelo de análisis de Propp desde la lingüística estructural. Greimas elabora un nuevo modelo que combina las aportaciones de Propp y Souriau, para ello retoma el concepto de *actante* de Lucien Tesnière, este concepto es la unidad de la gramática narrativa de superficie en el análisis del relato. Actante es el “participante (persona, animal o cosa) en un acto, tanto si lo ejecuta como si sufre pasivamente sus consecuencias...un actante es una amplia clase que agrupa en una sola *función* los diversos *papeles* de un mismo tipo: héroe, adversario, etc.” (Beristáin, 2000:5) La siguiente tabla compara las categorías de los tres autores.

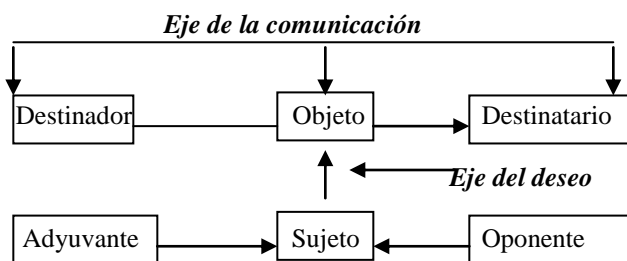
Tabla 1.
Categorías de Propp, Souriau y Greimas según Beristáin (2000)

PROPP	SOURIAU	GREIMAS
1. Héroe.	Fuerza temática orientada.	Sujeto.
2. Bien amado o deseado.	Representante del Bien deseado, del Valor orientante.	Objeto.
3. Donador o Proveedor.	Árbitro atribuidor del Bien.	Destinador.
4. Mandador.	Obtenedor virtual del Bien. (Aquél para quien trabaja el héroe).	Destinatario.
5. Ayudante.	Auxilio, reduplicación de una de las fuerzas.	Adyuvante.
6. Villano o agresor.	Oponente.	Oponente.
7. Traidor o falso héroe.	-----	-----

Desde la perspectiva de este autor, un número restringido de términos actanciales sirve para dar cuenta de la organización de un relato. Los términos actanciales propuestos por Greimas hacen abstracción de todo contenido y son categorías de estructura profunda

que pueden manifestarse como actores en la estructura superficial. En el caso de las categorías *sujeto* y *objeto* y sus correlatos en las de Propp y Souriau, son dos categorías que se relacionan por el *deseo* (el que desea y lo deseado). El *destinador* es la fuente de valores, es el que da, en cambio, el *destinatario* es el que obtiene los valores, estas dos categorías se centran sobre el *Objeto*, que es a la vez objeto de deseo y objeto de la *comunicación*. Por último, el *adyuvante* tiene la voluntad de actuar aportando auxilio en el mismo sentido del deseo del sujeto; el *oponente* presenta resistencia a actuar y pone obstáculos a la realización del deseo y de la comunicación. De este entramado de acciones de los actantes surge el modelo actancial propuesto por Greimas y enriquecido por Beristáin:

Figura 1. Modelo Actancial de Greimas modificado por Beristáin (2000).



Fuente: Beristáin, Helena. (2000). *Diccionario de retórica y poética*. México, Porrúa. p. 6.

El siguiente ejemplo tomado de Greimas despliega sencillamente las categorías del modelo actancial:

...el protagonista de un relato, enamorado de una dama, es el *sujeto*; ella es su *objeto*, su relación se funda en el amor, deseo o voluntad que impulsa al sujeto a alcanzar su objeto. El *destinador* puede ser el padre de la enamorada (*árbitro distribuidor del bien*) o ella misma, en su defecto; el *destinatario* es el mismo *sujeto* o quien obtenga la posesión del objeto, (otro sujeto *antagonista*). Es *adyuvante* todo aliado del sujeto que facilita la obtención del objeto. Es *oponente* todo aquel que estorba o que ofrece resistencia a la voluntad del sujeto. (Beristáin, 2000:7)

La propuesta de Greimas profundiza en la elaboración de categorías de análisis de las narraciones, además, representa un avance para la creación de la gramática del texto que a principios de los años setenta elabora van Dijk.

2.2.1.3. La gramática del texto de van Dijk

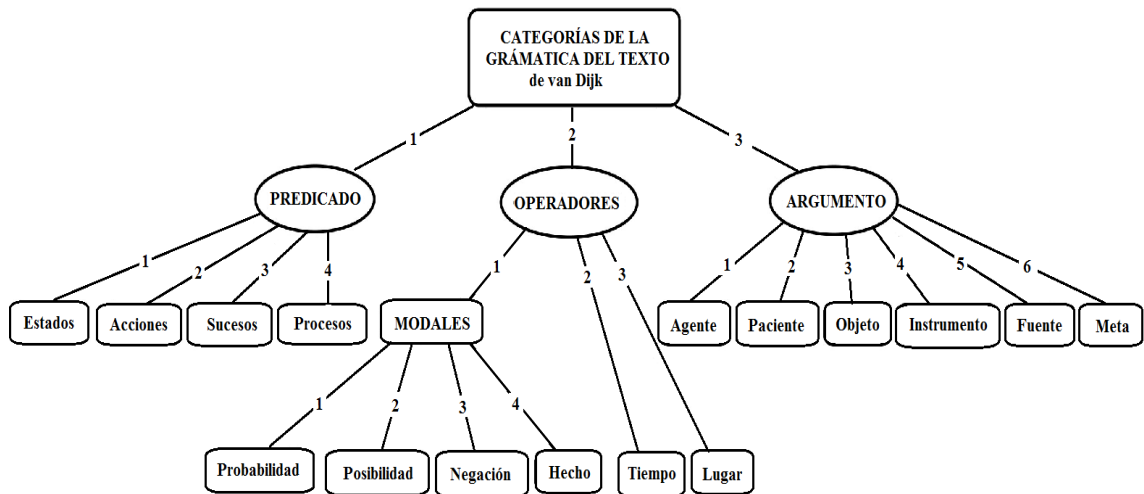
Van Dijk se formó académicamente en Francia bajo la influencia del estructuralismo literario y sus autores representativos, entre ellos, los mencionados anteriormente. Este autor presentó en su libro *Some aspects of Text Grammars* en 1972, una gramática de la narrativa como parte de una gramática del texto. La tesis principal es que una estructura profunda textual subyace a la estructura de las oraciones. Toda gramática generativa del texto tendría las siguientes funciones:

1. Ser un modelo formal de la *competencia del hablante* para producir, interpretar y procesar textos.
2. Especificar cómo los planes y las intenciones del hablante y del oyente desempeñan un papel importante tanto en la producción como en la recepción...
3. Especificar, en un nivel de suficiente abstracción, la estructura semántica profunda de un texto (macroestructura). (Gárate, 1994:42).

Van Dijk propone para especificar la estructura profunda de un texto, identificar las categorías de análisis y las reglas usadas para definir y relacionar unas categorías con otras. Su propuesta es como sigue:

Esta gramática del texto en general da pauta para la gramática narrativa, si se considera que la narrativa no es exclusiva de la literatura, sino que la técnica narrativa es una habilidad general de comunicación de los seres humanos. La narración desde el punto de vista de van Dijk perfila la triple función de la gramática de los cuentos: las categorías que conforman una estructura general, las reglas mediante las cuales esas categorías se interrelacionan y la competencia del hablante para comprender y producir un texto narrativo. Él establece algunas categorías específicas para la macroestructura narrativa, la más importante es *narración*, la que a su vez, controla las restricciones que se imponen a los operadores y a las categorías de las que se habla en el mapa conceptual.

Figura 2. Mapa conceptual de las categorías de la gramática del texto de van Dijk.



La restricción al *operador tiempo* en las narraciones es que éstas siempre se refieren a sucesos pasados o a sucesos que están verificando. Otras restricciones al *predicado* (acciones, sucesos, procesos y estados) son: primera, los textos de una sola proposición no pueden ser narrativa, ya que la narrativa implica una secuencia de acciones de los personajes; la segunda, las proposiciones inicial y final de un texto narrativo deben ser descripciones de situaciones, propiedades y resultados de personajes comprometidos en las acciones de otras proposiciones. Por último, la restricción del *argumento* es que los personajes deben tener carácter humano o animado. “Esta

restricción se apoya en las propiedades *racionales* de los ejecutantes de la narrativa. Puesto que las acciones en la narrativa se dirigen siempre al logro de una tarea para la obtención de una meta, las acciones, normalmente, son intencionales.” (Gárate, 1994:44).

Este avance de van Dijk en la obtención de una gramática del texto y en particular de los textos narrativos propició que en esta década aparecieran las gramáticas de las historias en Estados Unidos de América.

2.2.2. LAS PRINCIPALES GRAMÁTICAS DE LOS CUENTOS

Después de la publicación de la obra de van Dijk, en 1972, aparecen las gramáticas de los cuentos cuyo propósito principal es el análisis de la estructura de los relatos sencillos y el recuerdo que de ellos tienen los sujetos. Las gramáticas se refieren a la estructura de los cuentos, al sistema de reglas que producen las relaciones jerárquicas entre los diferentes elementos o categorías de la estructura, en cambio, el esquema de los cuentos hace referencia a los conocimientos que los sujetos usan durante la comprensión, el recuerdo y la producción de cuentos, es decir, el esquema es una estructura cognitiva. Las principales gramáticas de los cuentos son las de Rumelhart, Thorndyke, Mandler y Johnson y Stein y Glenn, las que se describirán a continuación.

2.2.2.1. *La gramática de Rumelhart*

Rumelhart (1975) propone una gramática de los cuentos sencillos en donde trata de explicar su estructura que serviría a los lectores para elaborar sus tareas de resumen; considera que los cuentos tienen un nivel superior de organización que va más allá de la secuencia de enunciados. Esta gramática se compone de dos tipos de reglas: sintácticas y semánticas; las reglas sintácticas permiten ubicar las categorías que constituyen la estructura de los cuentos, en tanto que, las reglas semánticas producen la representación mental de los cuentos y las relaciones lógicas entre las diferentes categorías.

Conviene destacar que esta primera Gramática es una descripción formal de la organización estructural típica de los cuentos, generada por la aplicación de un sistema de reglas y que sólo de una manera general se asume que guarda una correspondencia con las estrategias organizacionales usadas por los sujetos. (Gárate, 1994:47).

Rumelhart (1975:216-218) pone de ejemplo el cuento de Margie y lo acompaña de los organizadores gráficos de la estructura sintáctica y semántica del cuento.

Las categorías sintácticas y semánticas son usadas para analizar el cuento de Margie, ellas están organizadas en una red jerárquica y su conceptualización es la siguiente:

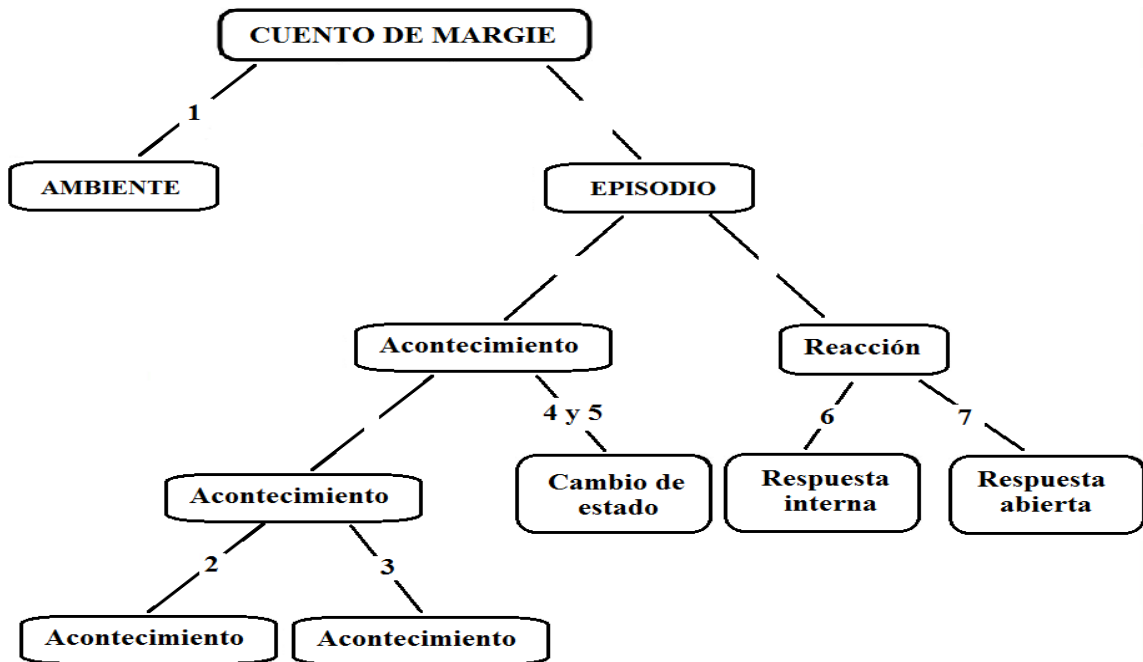
El *cuento* es un tipo de discurso estructurado que se centra alrededor de las reacciones de uno o más protagonistas a los sucesos de la historia. El cuento consiste en un ambiente seguido de un episodio.

Tabla 2.
Las unidades del cuento de Margie según Rumelhart (1975)

1. Margie estaba agarrando fuertemente la cuerda de su precioso globo nuevo.
2. De repente una ráfaga de viento se lo llevó.
3. Y se lo llevó a un árbol.
4. El se golpeó con una rama.
5. Y explotó,
6. [Con tristeza.]
7. Margie lloró y lloró.

El *ambiente* es la presentación del tiempo y lugar de un cuento, así como la introducción de los personajes principales. El ambiente corresponde a la parte inicial del relato, aunque una narración puede no tener ambiente o el ambiente se puede ir describiendo en el transcurso de los episodios del relato. La relación semántica que existe entre el ambiente y el suceso consiste en que el primero permite el desarrollo del segundo.

Figura 3. La estructura sintáctica del cuento.



Los *episodios* son tipos especiales de sucesos que involucran las reacciones de los personajes a los acontecimientos en el mundo. El episodio consiste en la ocurrencia de un suceso seguido por la reacción del protagonista al suceso.

El *suceso* es la categoría más general y usada en la gramática. Un suceso puede ser un episodio, un cambio simple de estado o una acción que las personas realizan, incluso, una secuencia de sucesos puede ser un suceso. Entre el suceso y la reacción se establece una relación semántica en la que el primero causa o permite la segunda.

La *reacción* es la respuesta premeditada de un ser a un acontecimiento anterior. La reacción tiene dos partes que se interrelacionan, la respuesta interna y la respuesta externa; la relación semántica entre las dos es que la respuesta interna motiva la respuesta abierta.

La *respuesta interna* es la respuesta mental de un ser animado a un acontecimiento externo; la forma de manifestación de la respuesta interna son las emociones y los deseos.

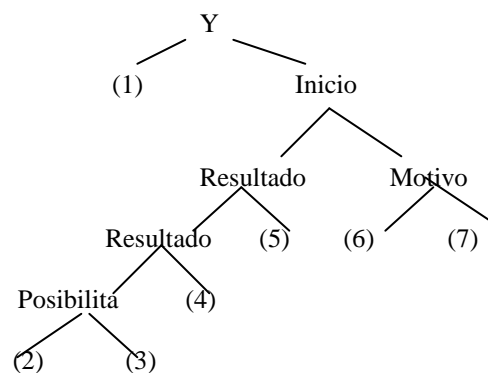
La *respuesta abierta* es la reacción premeditada de un ser voluntarioso a una respuesta interna y puede estar compuesta por una o por varias acciones.

Las *ejecuciones* constan de dos partes, el desarrollo del plan y la aplicación del plan. La relación semántica entre las dos es que el plan motiva la aplicación.

La *aplicación* se compone de preacción, acción y consecuencia. La relación semántica entre estos constituyentes es que la acción o inicia o causa o permite la consecuencia.

Las *consecuencias* pueden ser cualquier clase de sucesos que resultan de una acción con el propósito de obtener algún estado particular del mundo.

Figura 4. La estructura semántica de la historia.



Rumelhart añade a estos dos sistemas de reglas – sintácticas y semánticas – un tercero más que es el de las reglas de resumen. Éstas sirven al sujeto que lee para resumir las proposiciones que va leyendo. En este artículo *Notes on a schema for stories*, el autor presenta tres sistemas de reglas que crean la estructura del cuento y las relaciones entre sus categorías. La crítica de Gárata al trabajo de este autor es que describe la estructura de la narrativa y no los estudios sobre la comprensión y recuerdo de la misma, sin embargo, Rumelhart concluye diciendo:

El esbozo presentado arriba es evidentemente solo el principio provisional de una teoría de la estructura y resumen de los cuentos. Las reglas de resumen están manifiestamente incompletas y una gran cantidad de trabajo se exige para aplicarla la teoría a los casos más complejos. (Rumelhart, 1975:234).

Posteriormente, en 1977, Rumelhart publicó un nuevo trabajo cuyo título es “*Understanding and summarizing brief stories*” en el que intenta relacionar el esquema de análisis de cuentos breves de 1975 con la teoría general del esquema y con la teoría de solución de problemas de Newell y Simon. Para Rumelhart

...un esquema es una representación abstracta de un concepto genérico para un objeto, un suceso o una situación... un esquema consiste en una red de relaciones mutuas entre los componentes mayores de la situación representados por el esquema. También, se dice que el esquema responde de cualquier situación que puede ser considerada un ejemplo del concepto general representado. (1977:266).

Como se observa, la concepción del esquema junto con sus componentes y relaciones es aplicable a la gramática de cuentos breves de 1975 y sus categorías semánticas y sintácticas. La teoría del esquema explica los procesos cognitivos que el sujeto realiza para la comprensión de un relato porque al procesar la información, selecciona y verifica los esquemas de acuerdo a la estructura y el contenido del texto y los que guarda en su memoria, por otro lado, se tiene que considerar que los esquemas pueden diferir con respecto al grado de detalle con que ellos responden a una situación, además, una situación en un texto puede requerir no solamente de un esquema, sino de un juego de esquemas interrelacionados. Según Rumelhart, “el proceso de comprensión se toma para ser idéntico al proceso de seleccionar y verificar los esquemas conceptuales para responder de la situación (o texto) para ser entendido.” (1977:268).

La teoría de solución de problemas al aplicarse al relato parte de la idea de que toda historia breve tiene un esquema de problema-solución, de tal modo que, algo pasa al protagonista de la historia que se propone un objetivo a lograr, por tanto, la historia es una descripción del comportamiento del protagonista para resolver un problema y cómo logra solucionarlo. Los esquemas involucrados en esta representación son el *episodio* y el *intento*, el esquema episodio tiene cuatro variables: el protagonista, el suceso inicial, el objetivo y el resultado del intento de resolución del problema. El esquema del intento tiene una estructura interna: el experimentador, el método, el objetivo y la consecuencia. Desde esta perspectiva, el proceso de comprensión implica, primero, la selección y verificación en la memoria de un conjunto de esquemas donde se pueda relacionar la información del contenido del cuento; segundo, la selección y verificación de los aspectos concretos del cuento y asociarlos con las variables de los esquemas *episodio* e *intento* con otros elementos que aparecen subordinados a éstos.

Por último, el recuerdo de los esquemas *episodio* e *intento* se facilita porque en la jerarquía de esquemas, éstos generalmente están en la escala superior, por otro lado, los esquemas existentes en la memoria del lector se van ajustando a los contenidos de los

relatos que se van leyendo. Rumelhart indicó que las categorías de mayor jerarquía propician la elaboración del resumen ya sea escrito o expresado verbalmente. Gárate menciona que “con este trabajo se inicia un amplio número de estudios en el ámbito de la comprensión y memoria de cuentos que enfatizan la importancia de la posición jerárquica de una proposición y su conexión con su meta principal en el Recuerdo.” (Gárate, 1994:51).

2.2.2.2. La gramática de Thorndyke

Thorndyke (1977) publicó en 1977, una gramática del relato cuyos objetivos son: proponer un modelo que intente distinguir la estructura de un pasaje en prosa por su contenido; demostrar que las estructuras generales son usadas durante la comprensión y el recuerdo de las narrativas como una técnica para desarrollar la memoria a favor del texto. “La gramática asume que las historias tienen varias partes únicas que son conceptualmente separables, aunque en la mayoría de las historias las partes raramente están divididas explícitamente y normalmente se identifican por inferencia del lector.” (1977:79-80).

Tabla 3.
Reglas gramaticales para las historias sencillas de Thorndyke (1977).

Nº DE REGLA	REGLA	COMPONENTES
1	HISTORIA	→ ESCENA + TEMA + TRAMA + RESOLUCIÓN
2	ESCENA	→ PERSONAJES + LUGAR + TIEMPO
3	TEMA	→ (SUCESO) * + PROPÓSITO
4	TRAMA	→ EPISODIO *
5	EPISODIO	→ SUBPROPÓSITO + INTENTO * + RESULTADO
6	INTENTO	→ { SUCESO * EPISODIO
7	RESULTADO	→ { SUCESO * ESTADO
8	RESOLUCIÓN	→ { SUCESO ESTADO
9	SUBPROPÓSITO } PROPÓSITO }	→ ESTADO DESEADO
10	PERSONAJES } LUGAR } TIEMPO }	→ ESTADO

+ Combinación de elementos en orden secuencial.

() Elementos opcionales.

* Elementos que pueden ser repetidos.

La gramática propuesta por Thorndyke tiene en su estructura cuatro componentes de alto nivel que son: *escena*, *tema*, *trama* y *resolución*. La *escena* es una proposición o proposiciones que establecen el tiempo, el lugar y los personajes principales. El *tema* es el foco central del relato que contiene el suceso o sucesos iniciales y el propósito o propósitos de los protagonistas. La *trama* de la historia está compuesta por un número indefinido de episodios, los que comprenden los intentos por lograr el propósito y los resultados de esos intentos. La *resolución* es la declaración del resultado final de la historia con respecto al tema. Las restantes reglas para las historias sencillas aparecen en la tabla 3.

La comprensión y recuerdo de las historias existe por las propiedades de los textos en la memoria. Las propiedades de los textos son la estructura y el contenido, la estructura se refiere a las relaciones funcionales entre los componentes de la trama, en cambio, el contenido es el significado de las proposiciones individuales de la historia. Lo más importante que se debe destacar de esta gramática es

1. Una Gramática es un estereotipo de la composición estructural de un cuento y de las interconexiones entre sus elementos.
2. Los componentes estructurales, las categorías, no están ordenados (en la Gramática) en el sentido secuencial, tal y como se comportan en un cuento típico, sino que están organizadas jerárquicamente según la importancia de cada componente en la estructura general. (Gárate, 1994:54)

2.2.2.3. *La gramática de Mandler y Johnson*

La gramática creada por estos investigadores tiene como propósito observar el esquema de los cuentos que los individuos construyen a partir de sus esquemas representacionales internos, lo que sirve para codificar y recuperar la información de los mismos. Estos esquemas son construidos por las personas usando dos tipos de fuentes: la escucha de muchos cuentos y la participación personal en la interacción social; en el primer aspecto se aprenden las acciones secuenciadas, así como, el inicio y el final de los cuentos; en el segundo, se adquieren conocimientos sobre las acciones humanas y sus relaciones causales.

Otra característica de esta gramática, según sus autores, es

...que un cuento transmitido usualmente sobrevive sólo si se conforma a un esquema ideal o ha obtenido gradualmente tal estructura a través de escuchas repetidas. Por tanto, la estructura de un cuento debe haber sido influenciada por lo que la gente puede recordar. (Mandler y Johnson, 1977:113).

En otro sentido, al revisar estos autores la gramática de Rumelhart observaron que era redundante el doble sistema de reglas sintácticas y semánticas, por tanto propusieron una mejor definición de categorías y conexiones entre las mismas. En relación a las conexiones:

Tres son los tipos de conexiones entre categorías ('y', 'entonces', 'causa') existentes entre varios episodios de una misma historia. La conexión 'y' relaciona dos nudos cuando hay actividades simultáneas entre los dos. La conexión 'entonces' relaciona dos nudos que están conectados temporalmente. La conexión 'causa' relaciona dos nudos en los que el primero proporciona una razón para la ocurrencia del segundo. Esta última conexión produce estructuras más integradas que 'y' y 'entonces'. (Gárate, 1997:55).

Estas conexiones están presentes en las construcciones de relatos sencillos que realizan los niños, si estos son pequeños utilizan la primera conexión, la conjunción coordinante copulativa 'y', a medida que dominan el lenguaje y las narraciones, sus conexiones se incrementan, en este caso sigue la conexión adverbial de tiempo 'entonces' y, posteriormente, la 'causa' que es relacionada por alguna conjunción causal. En la explicación de la estructura de los relatos sencillos realizados por los niños o los cuentos de tradición oral, Mandler y Johnson, consideran que las inferencias que realizan los lectores para rellenar la información faltante entre los nudos pueden regirse por ciertas reglas transformacionales que atienden a las omisiones permitidas o las organizaciones de las categorías. Las omisiones permitidas tienen una regla que indica que los *comienzos*, las *reacciones complejas* y los *finés* pueden ser omitidos. Mandler y Johnson nos proponen una estructura básica de las historias que se manifiesta en la siguiente tabla.

Tabla 4.
Reglas de escritura de la estructura básica de las historias sencillas de Mandler y Johnson (1980).

HISTORIA	Ambientación y EPISODIO
EPISODIO	INICIO (causa) DESARROLLO (causa) FINAL EPISODIO (y, entonces) EPISODIO
INICIO	Acontecimiento inicial EPISODIO
DESARROLLO	REACCIÓN COMPLEJA (causa) PROPÓSITO Reacción simple (causa) Acción
REACCIÓN COMPLEJA	Reacción simple (causa) Propósito
PROPÓSITO SEGUIDO	Intención (causa) RESULTADO
RESULTADO	Acontecimiento conseguido EPISODIO
FINAL	Acontecimiento final EPISODIO

Las reglas y categorías de Mandler y Johnson son un ensayo para explicar las regularidades y las irregularidades que se presentan en tanto en los cuentos de tradición oral como en los producidos por los niños.

2.2.2.4. La gramática de Stein y Glenn.

La gramática de Stein y Glenn (1979) es la que mejor da cuenta de la estructura de los cuentos porque da el significado adecuado de las categorías de tal forma que se

describen las conexiones entre ellas y los episodios, lo que proporciona una estructura precisa de éstos. El propósito de esta gramática es realizar un enlace entre la organización interna de los cuentos y las estructuras internas usadas por los sujetos, a la vez, definir los tipos de estrategias, operaciones y esquemas utilizados en el proceso, así como investigar la naturaleza de la memorización de los cuentos.

Esta gramática tiene dos elementos fundamentales: las categorías y las relaciones lógicas; las primeras indican los diferentes tipos de información existente en un cuento, las segundas, especifican cómo se conectan los diferentes tipos de información.

Tabla 5.
Reglas que definen la representación interna de un cuento según Stein y Glenn (1979).

1.Cuento	→ PERMITE (Ambientación, Sistema de Episodios)
2.Ambientación	→ Estado(s) Acción(es)
3.Sistema de Episodios	→ Y ENTONCES } Episodio(s) CAUSA
4.Episodio	→ INICIO (Acontecimiento Inicial, Respuesta)
5.Acontecimiento Inicial	→ Ocurrencia(s) Natural(es) Acción(es) Acontecimiento(s) Interno(s)
6.Respuesta	→ MOTIVO (Respuesta interna, secuencia del plan)
7.Respuesta Interna	→ Meta(s) Afecto(s) Conocimiento(s)
8.Secuencia del Plan	→ INICIO (Plan Interno, Aplicación del Plan)
9.Plan Interno	→ Conocimiento(s) Meta(s)
10.Aplicación del Plan	→ RESULTADO (Ejecución, Resolución)
11.Ejecución	→ (Acción(es))
12.Resolución	→ INICIO (Consecuencia Directa, Reacción)
13.Consecuencia Directa	→ Ocurrencia(s) Natural(es) Acción(es) Estado(s) Final(es)
14.Reacción	→ Afecto(s) Conocimiento(s) Acción(es)
Conectores intracategoriales	Y: Incluye relación simultánea o temporal ENTONCES: Incluye relaciones temporales CAUSA: Incluye relaciones temporales, causales por naturaleza

La tabla 5 se puede explicar de la forma siguiente: un cuento está compuesto por las categorías *ambientación* y *sistema de episodios*. La *ambientación* tiene dos funciones: presentar a los personajes principales y al contexto físico y social donde se desarrolla la trama de la historia. Generalmente la ambientación va al inicio del relato, aunque puede diluirse en el desarrollo del mismo. El *sistema de episodios* forma la parte restante del cuento; el episodio es la unidad básica del relato y se compone de una secuencia de

acciones que empiezan con un acontecimiento inicial y terminan con una solución. Las partes integrantes del episodio son: *acontecimiento inicial* y *respuesta*.

El *acontecimiento inicial* es un suceso natural, las acciones de los personajes o estados internos de los mismos que inician el episodio. La *respuesta interna* es el estado psicológico que muestra el personaje después del acontecimiento inicial y pueden ser: respuestas afectivas o emocionales, metas y pensamientos. La respuesta interna da lugar a un *plan interno* que gobierna la conducta del personaje y se compone de metas y conocimientos. El plan interno da lugar a la *ejecución* que son las acciones que el personaje realiza para satisfacer la meta o metas, a su vez, la ejecución origina la *consecuencia directa* cuya función principal es expresar el logro o no logro de la meta de los personajes, lo que se manifiesta en las ocurrencias naturales, acciones o estados finales. Por último, la consecuencia inicia la *reacción* que es la categoría final en la estructura del episodio. Los contenidos de esta categoría se expresan en afectos, conocimientos o pensamientos de los personajes.

Las categorías se expresan en proposiciones dentro del relato y éstas pueden estar relacionadas mediante los conectores “y”, “entonces” y “causa”. La conexión “y” indica que las proposiciones ocurren simultáneamente sin ninguna relación temporal; la conexión “entonces” expresa que una proposición precede temporalmente a otra sin que implique causalidad. La conexión “causa” indica que una proposición influye en forma directa sobre la que le sigue. Los relatos breves pueden tener uno o más episodios y sus relaciones pueden ser del tipo mencionado anteriormente. En otro sentido, los episodios no deben contener todas las categorías de la gramática para considerarlos así.

Debe contar con un Suceso Inicial o una Respuesta Interna que ocasionalmente el que un personaje formule una meta, una especificación de la acción llevada a cabo por el protagonista bajo la forma de Ejecución o de Consecuencia y una Consecuencia que indique si la meta se ha logrado o no. (Gárate, 1994:61).

En resumen, los antecedentes de las gramáticas de los cuentos y las diferentes gramáticas de los cuentos nos dan idea del proceso de comprensión de los textos narrativos sencillos o cuentos populares orales desde la perspectiva de la psicología cognitiva. Los antecedentes de las gramáticas de los cuentos revelan los esfuerzos de explicar una estructura estable a los cuentos; esfuerzo continuado en los años setenta del siglo XX por investigadores norteamericanos quienes profundizaron en el conocimiento estructural de los relatos sencillos con el propósito de entender cómo los comprenden y los recuerdan los niños y los adolescentes.

Este capítulo explicó el proceso de la comprensión de los textos desde la perspectiva de la psicología cognitiva, así como, las diferentes gramáticas que tratan de explicar la estructura textual de los cuentos populares y los cuentos breves; una de estas gramáticas se usará en el de análisis de los cuentos realizados por los niños de primaria. La gramática de Stein y Glenn permitirá conocer como van evolucionando sus diferentes categorías en los niños de educación primaria, desde el primer grado hasta el sexto.

En el siguiente capítulo se expondrá la teoría sociocultural que servirá para analizar el proceso de construcción de los cuentos realizados por los mismos niños.

CAPÍTULO III

LA TEORÍA SOCIOCULTURAL

La teoría sociocultural se abordará desde la perspectiva de Wertsch (1995) quien propone que los temas que constituyen el núcleo de la estructura teórica de Vygotsky son: 1) la creencia en el método genético o evolutivo; 2) la tesis de que los procesos psicológicos superiores tienen un origen en procesos sociales y 3) la tesis de que los procesos mentales pueden entenderse solamente mediante la comprensión de los instrumentos y signos que actúan de mediadores. El concepto de mediación de la última tesis ayuda a entender tanto el método como el origen social de los procesos psicológicos superiores. Esta estructura se desarrollará en este capítulo, a la vez, se irán seleccionando las categorías de análisis que se aplicarán a los registros de observación que se realizaron a los alumnos de primaria, en el proceso de construir los relatos a partir de ilustraciones.

3.1. EL MÉTODO GENÉTICO INSTRUMENTAL

El método genético instrumental es el medio para investigar el comportamiento² y su desarrollo mediante la puesta al descubierto de los “instrumentos” psicológicos en el comportamiento y de la estructura, que ellos crean, de los actos instrumentales. Este método es histórico-genético porque necesita del conocimiento de la historia individual y cultural para comprenderlo; su aplicación es posible en tres planos: “a) del análisis de la composición del acto instrumental (procedimiento cultural de comportamiento); b) de la estructura de este acto como totalidad y como unidad funcional de todos los procesos que entran en su composición; c) de la psicogénesis cultural del niño.” (Vigotski, 1989:82).

El método genético instrumental plantea una relación dual entre el comportamiento (procesos mentales superiores) y el fenómeno externo puede ser un objeto o un mediador, en el primer caso, el objeto dirige los procesos psicológicos superiores para resolver el problema; en el segundo caso, el mediador o instrumento psicológico ayuda a la resolución de las operaciones psicológicas para resolver la tarea. El instrumento psicológico puede ser un signo que es el centro de atención estructural de todos los procesos de la actividad mental. Las acciones instrumentales son la base de las funciones psicológicas superiores. “...el método instrumental se plantea descubrir de qué manera se reconstruyen todas las funciones naturales del niño dado en el estadio dado de su desarrollo cultural.” (Vigotski, 1989:84). De hecho, el desarrollo infantil está ligado en gran parte al desarrollo instrumental y sus concomitantes funciones psicológicas superiores, estos instrumentos y funciones se aprehenden en la cultura de la sociedad en la que se desempeña. El método instrumental se apoya en la técnica de la doble estimulación que consiste en investigar los procesos psicológicos superiores del niño mediante dos tipos de mediadores que tienen diferente función en el desarrollo de las actividades para la resolución de problemas.

² Comportamiento para Vigotsky es lo observable de la conducta del sujeto, así como también, los procesos mentales superiores que acompañan a dicho comportamiento. Este concepto no debe entenderse desde un punto de vista conductista.

Por otro lado, el análisis de la información recolectada de los procesos investigados requiere de su segmentación en unidades. Vigotsky la define así: “Por unidad entendemos el resultado del análisis que, a diferencia de los elementos, goza de *todas las propiedades fundamentales características del conjunto* y constituye una parte viva e indivisible de la totalidad.” (Vygotski, 2001:19). La unidad a que hacía alusión este psicólogo era el aspecto interno de la palabra, su significado, porque se refiere a todo un grupo o una clase de objetos, es una generalización que incluye tanto al lenguaje como al pensamiento en el proceso de la comunicación. La unidad del pensamiento lingüístico permite el análisis del desarrollo, funcionamiento y estructura del significado verbal en la comunicación social. Este análisis genético-causal del pensamiento y el lenguaje nos permite comprender la conexión real existente entre el desarrollo del pensamiento infantil y el desarrollo social del niño.

El método de análisis del desarrollo del ser humano utilizado por Vigotsky, según Wertsch, es el genético o evolutivo, ya que se encarga de estudiar más que el producto, el proceso mediante el cual se constituye las formas superiores de pensamiento. Éstas están asociadas a la aparición de nuevas formas de mediación, las que a su vez inciden en los cambios, en la reformulación o la integración de los procesos superiores de la conciencia. Los conceptos de cambio y mediación subyacen a la distinción entre funciones psicológicas elementales (naturales) y superiores. Wertsch plantea que:

El desarrollo natural produce funciones con formas primarias, mientras que el desarrollo cultural transforma los procesos elementales en procesos superiores. Es la transformación de los procesos elementales superiores lo que Vygotsky tiene en mente cuando se refiere a la naturaleza cambiante del desarrollo. (1995:41).

Los cuatro criterios de análisis para distinguir las funciones psicológicas elementales y superiores son: 1) el paso del control del entorno natural al individuo, es decir, la emergencia de la regulación voluntaria; 2) el surgimiento de la realización consciente de los procesos psicológicos; 3) los orígenes sociales y la naturaleza social de las funciones psicológicas superiores y 4) el uso de signos como mediadores de las funciones psicológicas superiores.

3.1.1. LOS DOMINIOS

El estudio de estas funciones superiores se realiza por medio del método genético, éste abarca cuatro dominios que son: el *filogenético*, el *socio cultural*, el *ontogenético*, el *microgenético*.

El dominio *filogenético* dentro del método de Vygotsky, implica el reconocimiento de que los humanos descienden de los primates en su proceso evolutivo. Este proceso involucró necesariamente el uso de herramientas y el desarrollo de las funciones psicológicas superiores, no obstante, estos no fueron los únicos factores que incidieron en el proceso evolutivo, ya que Marx planteaba que el trabajo y la producción socialmente organizada fueron clave para el cambio entre el ser animal y el humano.

El dominio *sociocultural* también está mediado por el uso de las herramientas y su influencia en el desarrollo de las funciones psicológicas superiores, este dominio hace referencia a las formas de la vida social, “básicamente en las esferas simbólico-comunicativas de la actividad en las que los seres humanos producen colectivamente nuevos medios para regular su comportamiento.” (Scribner citada por Wertsch, James, 1995:49). Las herramientas psicológicas básicas para estos cambios son los signos, ya que estos propician lo que Wertsch llama *principio de descontextualización de los instrumentos de mediación*, este principio se explica porque es “un proceso mediante el que el significado de los signos se vuelve cada vez menos dependiente del contexto espacio-temporal en el que son utilizados.” (1995:50). Un ejemplo de este proceso es la alfabetización, la que favorece que los seres humanos adquieran la capacidad de utilizar signos de una forma menos dependiente del contexto.

El dominio *ontogenético* fue estudiado ampliamente por Vigotsky porque puede ser observado en su totalidad, a diferencia del filogenético y la historia social. La ontogénesis implica tanto el estudio del desarrollo natural como el del cultural de manera simultánea, no obstante, el psicólogo ruso estudió preferentemente el desarrollo cultural y trató superficialmente el desarrollo natural.

...las dos peculiaridades fundamentales del desarrollo psicológico cultural del niño: la diferencia principal esencial entre ese tipo de desarrollo cultural y la fusión del desarrollo biológico y la fusión del desarrollo orgánico y cultural en un proceso único. (1995:39).

Aunque esta aproximación define las dos líneas de desarrollo en un proceso convergente y de transformación mutua, sin embargo, en la investigación teórica y empírica Vygotsky impulsó ampliamente la vertiente cultural.

El dominio *microgenético* alude a los procesos microgenéticos implicados en un proceso psicológico determinado que está en transcurso de investigación. Wertsch se ocupa de dos tipos de microgénesis en las investigaciones de Vigotsky, el primero hace referencia a la formación a corto plazo donde se observan intentos repetidos de los sujetos en la resolución de problemas, aquí, los datos son obtenidos en el proceso mismo de la investigación. El segundo consiste en el hallazgo de un acto individual perceptivo o conceptual que dura unos segundos o fracciones del mismo.

Para concluir este apartado es necesario resumir los cuatro dominios del método genético instrumental de Vigotsky.

1. Los procesos psicológicos humanos deben estudiarse utilizando un análisis genético que examine los orígenes de estos procesos y las transiciones que los conducen hasta su forma final.
2. La génesis de los procesos psicológicos humanos implica cambios cualitativamente revolucionarios, así como cambios evolutivos.
3. La progresión de los cambios genéticos se definen en términos de instrumentos de mediación (herramientas y signos).

4. Algunos ámbitos genéticos (filogénesis, historia sociocultural, ontogénesis y microgénesis) deben examinarse con el fin de elaborar una relación completa y cuidada del proceso mental humano.
5. Las diferentes fuerzas del desarrollo, cada una con su propio juego de principios explicativos, operan en los diferentes dominios genéticos. (Wertsch, 1995:72).

Otros autores han debatido sobre el método genético instrumental de Vygotsky, por ejemplo, Castorina (2000) afirma que Vigotsky distinguió la explicación sociocultural para los procesos psíquicos superiores de una explicación de causas biológicas. Esto es porque su método de reconstrucción genética justifica la complejidad e interrelación de los niveles de funcionamiento psicológico, en la filogenia y la ontogenia. Al mismo tiempo que rechaza las causas externas e internas de origen positivista, en todo caso, explica que los procesos cognoscitivos son: primero, sociales y después individuales. Esto mismo aseveran Cole y Scribner quienes plantean que el concepto de explicación fue muy importante porque

incluía la identificación de los mecanismos cerebrales subyacentes a una función para establecer la relación entre las formas simples y complejas de lo que parecía ser la misma conducta; y lo que es más importante, la especificación del contexto social en el que se desarrollaba la conducta. (1988:23).

Wells (2001) es más preciso al indicar que el método genético se puede aplicar en la explicación de los procesos mentales humanos en cuatro ámbitos: el filogenético, la historia sociocultural, la ontogenia y la microgénesis. El primero hace mención al desarrollo evolutivo de la especie humana; el segundo, al desarrollo de una cultura dada en determinado tiempo que viven los sujetos del evento; el tercero, al desarrollo durante la vida de un sujeto en la que se ha apropiado de prácticas, instrumentos, motivos y valores en función de los cuales se organizan las actividades culturales y; el cuarto, al desarrollo realizado durante las interacciones concretas en contextos particulares y que son el resultado de la construcción de soluciones compartidas al problema que se plantea. La justificación de un tipo de estudio de esta índole estriba en que solamente así se puede conocer un proceso en todas sus dimensiones.

3.2. LOS PROCESOS PSICOLÓGICOS SUPERIORES

Los procesos psicológicos superiores, según Vygotsky, son parte integrante de un sistema dinámico de conducta. Estas funciones van cambiando en el curso del desarrollo del niño, así como, del desarrollo de las funciones individuales, las que son afectadas por el uso de los instrumentos y el lenguaje. Los cambios en las conexiones y las relaciones entre las diferentes funciones es el problema central de la psicología histórico-cultural, Vygotsky lo enuncia así: “el cambio de las conexiones interfuncionales, es decir, el cambio de la estructura funcional de la conciencia es lo que constituye el aspecto central de todo el proceso de desarrollo psicológico.” (Vygotski, 2001:211).

El origen de los procesos psicológicos superiores está fundado en los procesos interpsicológicos que implican pequeños grupos de individuos involucrados en una

interacción social determinada en donde se comunican saberes y prácticas culturales a través de la principal herramienta psicológica de la mediación, el lenguaje, no obstante en el uso de esta función intervienen las demás como son: la percepción, la atención, las operaciones sensorio-motrices, la memoria, la imaginación, las emociones, el pensamiento. De ahí que Vygotski planteara la ley genética general del desarrollo cultural:

Toda función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, en dos planos; primero en el plano social y después en el psicológico, al principio entre los hombres como categoría intersíquica y luego en el interior del niño como categoría intrapsíquica. (2001:150).

Esta ley aparece en toda la obra madura de Vigotsky y relacionada con ella aparecen muchos fenómenos, entre ellos dos que se estudiarán a continuación: la internalización y la “zona de desarrollo próximo”. La *internalización* es un concepto que aplicó Vygotsky al desarrollo de las funciones psicológicas superiores, en consecuencia, a la línea del desarrollo social o cultural. La internalización es “un proceso donde ciertos aspectos de la estructura de la actividad que se ha realizado en el plano externo pasan a ejecutarse en un plano interno.” (Wertsch, 1995:78). Este proceso está mediado semióticamente por los signos cuando el niño es expuesto a las formas culturales de comportamiento de otros. Vigotsky definió la *zona de desarrollo próximo* de esta forma:

No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (1988:133).

La introducción de este concepto por parte de Vigotsky es con el propósito de resolver problemas prácticos como son la evaluación de las capacidades intelectuales de los niños y la evaluación de las prácticas de instrucción. El primer aspecto se trata de evaluar lo que el niño sabe en una primera instancia y, en una segunda, con el apoyo del adulto observar cuál es su nivel de desarrollo potencial; en el segundo aspecto y apoyándose en la ley general de desarrollo enunciada más arriba, se argumenta que los docentes pueden a partir de los saberes del alumno, preparar las actividades necesarias para propiciar el aprendizaje de ellos.

Los procesos psicológicos superiores que fueron estudiados por Vigotsky dentro de su concepción teórica son: la percepción, la atención, las operaciones sensorio-motrices, la memoria, el lenguaje, la imaginación, las emociones, el pensamiento o conciencia.

3.2.1. LAS OPERACIONES SENSORIO-MOTRICES

La acción domina el desarrollo temprano del niño cuando sus funciones psicológicas inferiores determinan su relación con su entorno social. A medida que esta relación se torna más rica con sus familiares, el lenguaje lo envuelve con sus significaciones, no obstante, la acción tiene preeminencia sobre el significado, el que es

comprendido sólo a medias. Una de las acciones que acompaña al niño que todavía no habla, cuando requiere un objeto, es la señalización con sus manos o la emisión de gestos indicativos y balbuceos. Cuando los niños de 3 años tratan de resolver un problema y no tienen ningún adulto cercano que les ayude, recurren a resolverlo por sí mismos, para ello realizan las acciones que creen necesarias, pero éstas van acompañadas del lenguaje, pues el niño habla para sí mismo para organizar sus acciones. En el transcurso del desarrollo del pequeño, poco a poco, las acciones pasan a un segundo plano y el lenguaje socializado hace de planificador de sus actividades futuras y, posteriormente, realiza las acciones para resolver el problema. La acción domina el desarrollo en la edad temprana, luego, el significado domina a las acciones.

3.2.2. LA PERCEPCIÓN

El niño comienza a percibir el mundo a través de sus sentidos, específicamente de sus ojos, esta percepción del mundo es inmediata porque percibe simultáneamente todos los elementos y se le llama percepción *natural o inmediata*. Posteriormente, el niño adquirirá el lenguaje, por tanto, la percepción natural que era inmediata, ahora se transforma en una percepción mediada por la palabra, por el significado, lo que propiciará su desarrollo cognoscitivo. Este tipo de percepción se llama *verbal o categorial*.

En un primer estadio, la percepción verbalizada del niño le permite dar nombre a las cosas, esta etapa se acompaña de “gestos expresivos, que compensan las dificultades al comunicarse a través del lenguaje.” (Vigotsky, 1988:59). Un segundo estadio de la percepción verbalizada ya no consiste en etiquetar las cosas con nombres, sino que mediante el lenguaje adopta una función sintetizadora: “...el lenguaje requiere de un sistema de secuencias. Cada elemento está clasificado individualmente y luego relacionado en una estructura de frase, *haciendo del lenguaje algo esencialmente analítico*.” (Vigotsky, 1988:59). Tanto en la percepción preverbal como en la verbal se percibe al mundo con sentido y significado porque se intenta clasificar, analizar, categorizar en relación con las representaciones y experiencias previas, además de que se desarrolla en un contexto sociocultural.

La percepción se halla íntimamente relacionada con los movimientos en la toma de decisiones en los niños pequeños de cuatro a cinco años, de tal forma que coinciden, en cambio, en el adulto, primero toma una decisión interna y después realiza la elección en la forma de un único movimiento que ejecuta el plan. El lenguaje es importante en la percepción porque permite una percepción visual completa, ya que consiente clasificar individualmente cada elemento, al mismo tiempo que los relaciona en el enunciado, incluso, antes de que el niño posea el lenguaje, es decir, en la relación social que establece con sus familiares, el niño está estructurando formatos de relación que contienen conceptos que se refieren a su entorno sociocultural. El mundo es percibido con elementos con colores y formas, además, con sentido y significado; dichos elementos pueden ser categorizados, lo que implica que están relacionados con otros.

El lenguaje reestructura el proceso psicológico natural porque separa al movimiento de la percepción directa, ahora, la percepción se somete a la mediación de

los signos, de la palabra. Lo que proporciona el dominio de sus movimientos, las operaciones sensorio-motrices, de la percepción, además de la palabra, es el lenguaje interno del cual se van apropiando los niños entre los 3 y los 6 años. La función planificadora del lenguaje interno hace que se anticipen las operaciones mentales a los movimientos, al mismo tiempo que la percepción es mediada por las operaciones mentales de los sujetos.

La percepción es una función psicológica superior cuya interacción con las demás funciones y en el transcurso del desarrollo del individuo va adquiriendo nuevas características. En resumen, “las investigaciones han mostrado que en las fases tempranas del desarrollo la percepción está ligada inmediatamente a la motricidad, que constituye tan sólo unos de los momentos del proceso sensorio motor integral y que sólo paulatinamente, con los años, comienza a adquirir una notable independencia y a liberarse de la conexión parcial con la motricidad.” (Vygostki, 2001:366).

3.2.3. LA ATENCIÓN

La atención es una de las principales funciones de la estructura psicológica que subyace al uso de herramientas. Esta función está determinada, igual que otras, por la presencia de las palabras. Primero, la atención está ligada a los objetos, luego y gracias a otras funciones como la percepción, la memoria y el lenguaje, la atención es reconstruida debido a la función indicativa de las palabras. En esa etapa, con la ayuda del lenguaje se crea un campo temporal y espacial porque puede dirigir su atención hacia el pasado y hacia el presente, incluso, hacia el futuro. Este campo temporal es dinámico, por tanto, la atención cumple “una función de estructuración de lo percibido y representado en la memoria.” (Vygostki, 2001:211).

El lenguaje sirve al niño para controlar su atención y, al mismo tiempo, reorganiza los campos perceptivos potenciales al crear nuevas estructuras dinámicas y sucesivas. “La transición de la estructura simultánea del campo visual a la estructura sucesiva del campo dinámico de atención se logra a través de la reconstrucción de las actividades separadas que son parte de las operaciones necesarias.” (Vigotsky, 1988:64). Esta combinación de elementos de los campos visuales presentes y pasados en un solo campo de atención requiere de otra función psicológica superior, la memoria, ésta permite al niño unir elementos de las experiencias pasadas con las presentes. Esta confluencia de funciones en torno a la atención – como son la percepción, la memoria y el lenguaje – crean en el sistema psicológico del niño nuevas funciones como las representaciones simbólicas y las determinaciones de la acción proyecta.

Vigotsky planteó que durante la edad escolar, el desarrollo se centra en la transición de las funciones inferiores de la atención y la memoria naturales o inmediatas a las funciones superiores de la atención y la memoria voluntarias y lógicas, estos dos últimos aspectos son parte del mismo proceso transición a funciones psíquicas superiores.

3.2.4. LA MEMORIA

Vigotsky plantea que la memoria humana en los estadios tempranos del desarrollo tanto a nivel filogenético como ontogenético tiene dos tipos: la memoria *natural* o *inmediata* porque surge a partir de los estímulos externos y está muy cercana a la percepción. El otro tipo de memoria está relacionada con los signos culturales que han sido construido en sociedad para apoyar a la memoria como lo son los nudos, las muescas, etc.; esta memoria es *indirecta* o *mediata* porque requiere de instrumentos o herramientas para recordar algo. La memoria mediata presenta tres estadios básicos en su desarrollo, según el resultado de una investigación realizada por el equipo de Vigotsky, con treinta sujetos cuyas edades oscilaban entre los 5 y los 27 años. Se les aplicaron tres o cuatro tareas donde se les pedía contestar a un conjunto de preguntas sin utilizar ciertas palabras en sus respuestas.

En el primer estadio (edad preescolar) el niño no es capaz de dominar su conducta organizando estímulos especiales [...] El segundo estadio de desarrollo se caracteriza por una acusada diferencia en los índices de ambas tareas principales [...] En el tercer estadio (entre los adultos) la diferencia entre su actuación en las dos tareas planteadas disminuye y los coeficientes son casi similares, aunque en una base nueva y superior. (Vigotsky, 1988:77).

Se infiere, entonces, que la memoria mediata va desarrollándose, va cambiando, y estos cambios afectan a las demás funciones psicológicas superiores debido a la relación interfuncional que las vincula. Para el niño en edad preescolar, la actividad de pensar está relacionada con la memoria, estas dos funciones psicológicas tienen una relación muy íntima en la primera infancia.

El contenido del acto del pensamiento en el niño, cuando trata de definir conceptos, no está tan determinado por la estructura lógica del concepto mismo como por los recuerdos concretos que posee el pequeño. El pensamiento es de carácter sincrético y refleja el hecho de que, en el niño, depende ante todo de su memoria. (Vigotsky, 1988:84).

En los primeros estadios del desarrollo psicológico del ser humano, la memoria tiene un papel principal en el proceso de pensar, posteriormente, en la adolescencia, el pensamiento abstracto establece relaciones lógicas en las ideas, en los conceptos y en todas las estructuras mentales. “La esencia íntima de la memoria humana consiste en el hecho de que los seres humanos recuerdan activamente con la ayuda de signos.” (Vigotsky, 1988:86).

3.2.5. EL LENGUAJE

La inteligencia práctica es la capacidad de los niños que todavía no manejan el lenguaje, de interactuar con el medio sociocultural a través de sus acciones y de los instrumentos. Esta inteligencia práctica del niño se potencia cuando éste adquiere el lenguaje, el uso de los signos, porque la actividad simbólica conlleva “una específica

función *organizadora* que se introduce en el proceso del uso de instrumentos y produce nuevas formas de comportamiento.” (Vigotsky, 1988:47). El lenguaje ayuda al niño a dominar su entorno de tal manera que, ante los problemas que se le plantean, el lenguaje le sirve para describirlos y analizarlos, no obstante, al reflexionar sobre los problemas, el lenguaje adopta un carácter de planificador para anticipar la resolución del problema.

Al utilizar las palabras (una clase de estos estímulos) para crear un plan específico, el niño alcanza un rango mucho más amplio de efectividad, utilizando como *herramientas* no sólo aquellos objetos que están al alcance de su mano, *sino buscando y preparando estímulos que puedan ser útiles para la resolución de la tarea, planeando acciones futuras.* (Vigotsky, 1988:50).

Las palabras son herramientas que le permiten, a su vez, pensar en otras herramientas que puedan ser útiles para la resolución del problema, además de que planea acciones futuras. La actividad del niño se divide en dos partes consecutivas: planear la resolución del problema a través del lenguaje y luego llevar a efecto la actividad práctica para resolverlo. El lenguaje también aparece como regulador del comportamiento del niño ante el contexto cultural en que se desenvuelve porque son capaces de ser “sujetos y objetos de su propia conducta.” (Vigotsky, 1988:51).

Lenguaje externo o socializado → Lenguaje egocéntrico → Lenguaje interno

El lenguaje externo o socializado lo adquiere el niño entre los 18 meses y los 24 meses, este lenguaje comunicativo se enriquece en la medida que su entorno sociocultural le propicia una serie de experiencias que incrementan bagaje lingüístico. Lo anterior favorece que el niño entre los 3 ó 4 años inicie el uso del lenguaje egocéntrico, cuyo objetivo es organizar o planificar las acciones que realiza o realizará, esta etapa está ayudando al desarrollo del lenguaje interno, mismo que se convertirá en el pensamiento.

La etapa de interiorización del lenguaje permite al niño resolver problemas sin la ayuda del adulto, “los niños acuden a sí mismos; de este modo, el lenguaje adquiere una *función intrapersonal* además de su *uso interpersonal.*” (Vigotsky, 1988:52). En una primera fase el lenguaje acompaña a las acciones, posteriormente, el lenguaje precede a las acciones y hace su aparición la función planificadora del lenguaje. Esta actividad verbal e intelectual del niño dentro de la función planificadora conlleva las funciones comunicativas y emocionales del lenguaje, mismas que ayudan al sujeto a regular su propio comportamiento; a planear la solución de problemas antes de su ejecución; a controlar la conducta de otras personas; al mismo tiempo que, adquieren una visión de futuro de su entorno sociocultural.

3.2.6. LA IMAGINACIÓN

La imaginación es una función psicológica superior que se caracteriza por crear nuevas imágenes, nuevas acciones a partir de las imágenes o impresiones vividas por el individuo. Esta actividad humana basada en la creación o combinación de nuevas imágenes o acciones se desarrolla desde los primeros años de la infancia. La imaginación,

según Vigotsky, tiene cuatro formas básicas que relacionan a ésta con la realidad. La primera forma consiste en combinar elementos tomados de la realidad extraídos de la experiencia anterior del hombre y sometidos a nuevas modificaciones o reelaboraciones; deriva, entonces, de esta forma, una primera ley:

...la actividad creadora de la imaginación se encuentra en relación directa con la riqueza y la variedad de las experiencias acumuladas por el hombre, porque esta experiencia es el material con el que erige sus edificios la fantasía. Cuanta más rica sea la experiencia humana, tanto mayor será el material del que dispone esa imaginación. Por eso, la imaginación del niño es más pobre que la del adulto, por ser menor su experiencia. (Vigotskii, 1987:17).

Se infiere de la anterior ley, que la función de la memoria complementa a la imaginación porque ella dispone de los datos, de las experiencias que son el sustento de las nuevas combinaciones, además, se extrae una sugerencia pedagógica, el niño debe estar expuesto a las más diversas experiencias para que pueda apoyar a la imaginación y a las otras funciones psicológicas superiores. La segunda forma de relación entre la imaginación y la realidad se realiza entre elementos de la imaginación de otros (experiencias ajenas en textos escritos o verbales) y la combinación que hace el sujeto con sus propias experiencias pasadas. La tercera forma de relación de la imaginación con la realidad es el enlace emocional, la emoción, que se manifiesta de dos maneras: una, mediante las representaciones o imágenes y, la segunda, con los sentimientos que están asociados a dichas representaciones. Un ejemplo:

Los padecimientos y la suerte de los personajes imaginarios, sus penas y alegrías nos emocionan contagiosamente pese a que sabemos que no son sucesos reales, sino elucubraciones de la fantasía. Y esto se debe a que las emociones se nos contagian de las páginas de un libro o de la escena de un teatro a través de imágenes artísticas hijas de la fantasía, esas emociones son por completo reales y las sufrimos en verdad, seria y hondamente. (Vigotskii, 1987:23-24).

La cuarta y última forma de relación entre imaginación y realidad consiste en que lo construido por la fantasía puede representar algo totalmente nuevo, de tal manera que no existe en la experiencia del hombre ni en la realidad. La imaginación requiere de dos procesos que se interrelacionan, uno es la disociación de los elementos de las experiencias o imágenes para seleccionar los que servirán para construir las nuevas representaciones mentales, el otro proceso es la asociación de los elementos seleccionados y modificados.

El desarrollo de la imaginación infantil es propiciado por la adquisición del lenguaje, después da otro gran paso cuando el niño, entre los 3 y los 6 años, internaliza el lenguaje socializado y se apropia de la función organizadora o planificadora del mismo. En la edad escolar se afirman las capacidades imaginativas.

Finalmente, la formación de conceptos, que representa el comienzo de la edad de la transición, es un factor de extraordinaria importancia en el desarrollo de las más

diversas, más complejas combinaciones, conexiones y relaciones, que ya en el pensamiento conceptual del adolescente pueden establecerse entre diferentes elementos de la experiencia. Dicho de otro modo, vemos que no sólo la aparición en sí del lenguaje, sino también los momentos cruciales más importantes en su desarrollo son al mismo tiempo momentos cruciales también en el desarrollo de la imaginación infantil. (Vygotski, 2001:433).

3.2.7. EL PENSAMIENTO O LA CONCIENCIA

El estudio de la función del pensamiento no puede realizarse sin la interrelación con las otras funciones, en especial, la del lenguaje.

Las distintas formas de actividad implicadas en el proceso de la comprensión ganan en calidad e intensidad cuando se incorpora a ellas el lenguaje interno, que ayuda a reconocer, a retener y a distinguir lo importante de lo irrelevante en el movimiento del pensamiento. Además, el lenguaje interior desempeña el papel de factor coadyuvante en la transición del pensamiento al lenguaje en voz alta. (Vygotski, 2001:17).

El lenguaje social del niño a los tres años aproximadamente, empieza a adquirir una nueva característica, cuando al enfrentarse a la resolución de un problema, a la vez que realiza una serie de acciones, el pequeño empieza a hablar para sí mismo en la solución de la situación. Este lenguaje se llama egocéntrico y se convierte en una herramienta psicológica para pensar, desde el punto de vista vigotskiano, ejerce la función planificadora u organizadora del lenguaje ante la dificultad surgida. El lenguaje egocéntrico, con el tiempo, ya no se presenta al mismo tiempo que las acciones del sujeto, sino que las antecede, ahora, el individuo habla para sí mismo y después realiza las acciones; es el lenguaje interno. Dicho lenguaje tiene como características “es comprensible para uno mismo, es condensado, tiende a la omisión o a la abreviación, prescindiendo de lo que es obvio para uno mismo; en resumen, está sujeto a profundos cambios estructurales.” (Vygotski, 2001:53). A partir del lenguaje egocéntrico, surge el lenguaje interno que es fundamento del pensamiento lógico en el niño. Este lenguaje se consolida al comienzo de la edad escolar.

La memoria en la temprana infancia, según Vigotsky, es una función que apoya el desarrollo de las demás funciones psicológicas superiores, de tal modo que para el niño pequeño pensar significa recordar, en cambio, para el adolescente pensar significa relacionar los conceptos lógicamente y estructurarlos de acuerdo al problema a solucionar. El pensamiento en la edad temprana es de carácter sincrético porque el niño no percibe la estructura lógica del concepto, sino los recuerdos concretos y parciales que posee del concepto. Las experiencias inmediatas almacenadas en la memoria determinan el pensamiento del niño. En el adolescente, “su memoria está tan ‘logicalizada’ que recordar se reduce a establecer y hallar reacciones lógicas; reconocer es descubrir aquel elemento que la tarea exige que sea hallado.” (Vigotsky, 1988:85). En esta etapa de la vida, todos los conceptos se vuelven abstractos al estar mediados por el sentido o significado del habla.

En resumen, los seres humanos hacemos uso de los procesos psicológicos superiores por medio de las herramientas psicológicas como son los signos, y en el transcurso mismo se ponen en práctica la internalización y la externalización en la interacción social. La práctica de un proceso psicológico superior lleva aparejado el uso interfuncional de los demás procesos, mismos que deben tomar en cuenta los que estén interesados en la evaluación de los saberes que tienen los individuos y para preparar las actividades necesarias para que sepan más, según su zona de desarrollo próximo.

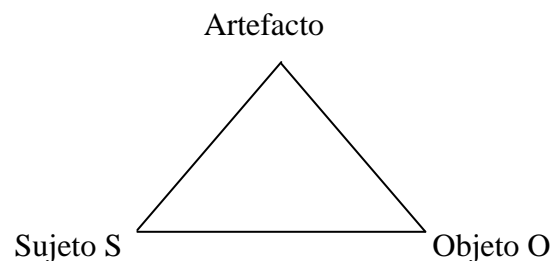
3.3. LA MEDIACIÓN

La mediación de signos e instrumentos, según Wertsch (1995:33), es analíticamente superior al método genético y los procesos psicológicos superiores porque solamente mediante la mediación se pueden entender los procesos psicológicos superiores y el método genético. Las diversas formas de mediación en la interacción y su relación con los procesos psicológicos superiores implican necesariamente mecanismos semióticos. La mediación se convierte así, en la categoría central de análisis de los relatos producidos por los niños de educación primaria en esta investigación.

Los procesos de mediación son procesos donde los individuos operan con artefactos (palabras/textos) que a su vez, están conformados en – y por – actividades donde se refutan valores y se negocian significados. En este sentido los residuos culturales residen en las posibilidades de comunicación y las limitan. Por lo tanto, el proceso mediador no niega la agencia individual o colectiva ni niega las limitaciones de carácter social, cultural e histórico. (Daniels, 2003:29-31).

La mediación es un proceso social que establece la interacción entre varios sujetos y donde los artefactos de mediación son los elementos que ayudan a crear significados y negociarlos entre los participantes. Los sujetos participantes en el intercambio participan con sus saberes y prácticas aprendidas socialmente en la familia, luego en la comunidad y en los diferentes medios sociales donde se desenvuelve el individuo. La diversidad de estos saberes y prácticas se intercambian y negocian en el proceso de dar significado a los nuevos saberes y prácticas con el propósito de resolver problemas a los que se enfrentan los actores sociales. El contexto donde se da la mediación influye en los intercambios y el propósito perseguido en la resolución de problemas.

Figura 5. La representación triangular básica de la mediación.



3.3.1. LAS HERRAMIENTAS

Vygostky en sus diferentes escritos utilizó los términos de instrumentos o herramientas que son mediadores en la actividad humana con los otros o con las tareas que se realizan. Al mismo tiempo estableció una diferencia entre las herramientas psicológicas y las herramientas técnicas, de hecho, a las primeras las llamó signos y a las segundas, simplemente herramientas. El uso de las herramientas psicológicas o signos influyen en el desarrollo de los procesos psicológicos superiores, en la mente, y en la conducta; en cambio, las herramientas o instrumentos técnicos propician cambios en los objetos. En un informe de Vygotsky da ejemplos de herramientas psicológicas.

...lo siguiente puede servir de ejemplo de herramientas psicológicas y de sus sistemas complejos: el lenguaje; varios sistemas para contar; técnicas mnemónicas; sistemas de símbolos algebraicos; trabajos sobre arte; escritos; esquemas, diagramas, mapas y dibujos mecánicos; todo tipo de signos convencionales, etc. (Vigotsky citado por Wertsch, 1995:95).

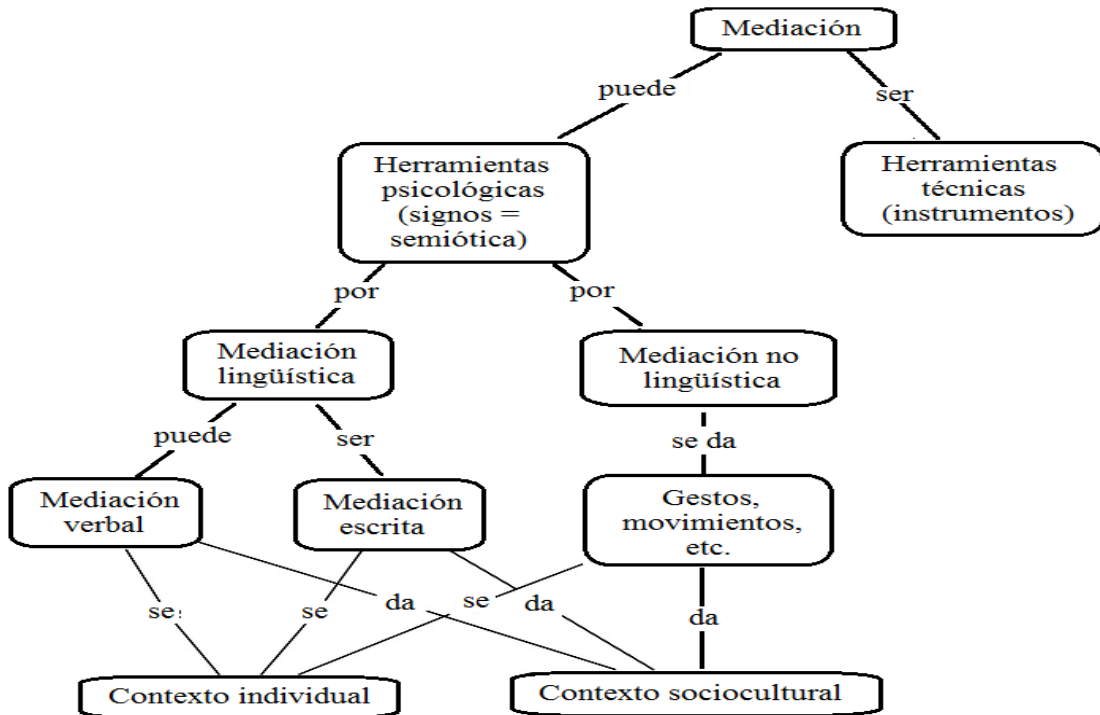
Todas estas herramientas son capaces de ir transformando el funcionamiento mental de los sujetos, como sucede actualmente con las computadoras personales y portátiles, los teléfonos celulares, etc., tanto en el uso de los programas para resolver problemas o tareas como para comunicarse con otros. Las herramientas tienen un carácter social como los ejemplos dados anteriormente, porque son producto de la evolución cultural, además de que permiten la comunicación cara a cara y la interacción social. La herramienta por excelencia para Vygotsky es el lenguaje porque cumple con la función primaria de la comunicación entre el adulto y el niño, al mismo tiempo que es contacto social, influye en los comportamientos sobre los individuos y su contexto o entorno.

La función del lenguaje se adquiere en la comunidad familiar en las acciones de intercambio lingüístico acompañado de gestos, movimientos y actitudes; después de conquistar el lenguaje oral el niño puede entrar en un proceso de escolarización donde se apropiará del lenguaje escrito. Siempre el lenguaje oral, el escrito y el no lingüístico se desarrollan en un determinado contexto que participa de lo individual y lo sociocultural, el que influye sobre el lenguaje.

3.3.2. LA MEDIACIÓN SEMIÓTICA

Los instrumentos lingüísticos usados en la mediación semiótica tienen dos tendencias contradictorias pero necesarias mutuamente: la contextualización y la decontextualización. La contextualización del lenguaje se plasma en la función indicativa del habla en el proceso ontogenético del niño en la adquisición del lenguaje, puesto que su lenguaje inicial necesita de las relaciones del contexto para comprenderse. A medida que el niño crece el lenguaje egocéntrico va sustituyendo parte de la función indicativa, el lenguaje se va haciendo abstracto al mismo tiempo que se decontextualiza; esta situación es mayor en la adolescencia cuando en el etapa de escolarización el adolescente adquiere los conocimientos científicos.

Figura 6. Las herramientas de la mediación.



La descontextualización es un proceso de generalización del significado de los conceptos, el cual se consolida en la interacción social. Tanto la función indicativa como la función simbólica del habla son parte del análisis genético de la generalización. Los niveles de desarrollo de la función indicativa se inician cuando las palabras del adulto sirven para dirigir la atención del niño, de hecho esta es la función referencial que fue investigada detalladamente por Bruner (1990). “En contraposición, la función simbólica del habla implica la clasificación de eventos y objetos en términos de categorías generalizadas y, finalmente, la formación de relaciones entre categorías.” (Wertsch, 1995:111).

3.3.3. LOS CONCEPTOS CIENTÍFICOS

Vygotski propuso tres fases principales del curso del desarrollo de los conceptos. La primera fase corresponde a la formación de *cúmulos no organizados* o *compilaciones desorganizadas* donde los niños en respuesta a una tarea o problema, reúnen objetos bajo criterios subjetivos que a veces no son evidentes para el adulto.

La primera etapa de formación de la imagen sincrética o del agrupamiento de objetos corresponde al significado de la palabra, coincide plenamente con el periodo de ensayo y error en el pensamiento infantil. El niño toma y agrupa las figuras al azar, probándolas sucesivamente y sustituyendo unos con otros cuando el experimentador le descubre los errores. (1995:136).

La segunda etapa de formación de los conceptos se denomina *pensamientos complejos*, ahora los niños reúnen objetos que se relacionan con conexiones objetivas que existen entre esos objetos. Vygotsky señala que los conceptos formados en las dos primeras etapas son correspondientes al niño preescolar. La tercera fase es la de los *conceptos genuinos o verdaderos* y

El concepto surge cuando una serie de atributos que han sido abstraídos se sintetizan en uno nuevo y cuando la síntesis abstracta conseguida de ese modo se convierte en la forma fundamental del pensamiento, a través de la cual el niño percibe y atribuye sentido a la realidad que le rodea. (1995:169)

Para Vygotsky, los conceptos científicos se caracterizan por un alto grado de generalidad y su relación con los objetos está mediada por otros conceptos, de hecho cuando este autor hace mención de los conceptos científicos, está haciendo referencia a los conceptos que se enseñan en la escuela, mientras que los conceptos espontáneos son los que se apropian los niños fuera de la escuela. Wertsch afirma en su interpretación de Vygotsky que

...en la explicación de las funciones psicológicas superiores, los conceptos científicos son los que permiten a los humanos realizar la actividad mental con la máxima independencia del contexto concreto. Es decir, representan el punto final de la descontextualización de los instrumentos de mediación. (Wertsch, 1995:118).

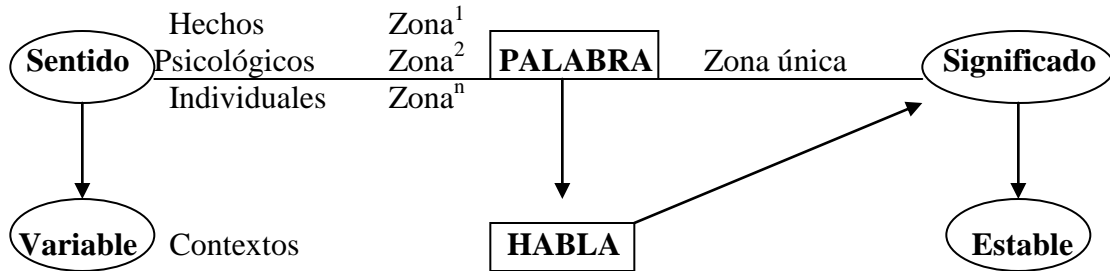
3.3.4. EL SIGNIFICADO Y EL SENTIDO

Vygotsky también hace referencia al “sentido” y al “significado” en relación a los conceptos científicos:

El sentido de una palabra es el agregado de todos los hechos psicológicos que surgen en nuestra conciencia como resultado de la palabra. El sentido es un fluido dinámico y una formación compleja que tiene varias zonas que varían en estabilidad. El significado sólo es una de estas zonas de sentido que adquiere la palabra en el contexto del habla. Es la más estable, unificada y precisa de estas zonas. En contextos diferentes, el sentido de una palabra cambia. En cambio, el significado es un punto relativamente fijo y estable que permanece constante en todos los cambios de sentido de la palabra asociados a su uso en diversos contextos. (Vygotski, 2001:263).

El sentido en relación a un concepto, en el enfoque vygotskyano, es el conjunto de experiencias, representaciones que están en la conciencia de los humanos (hechos psicológicos) y por lo mismo, están relacionadas con las otras funciones superiores (emociones, imaginación, etc.) que las hacen, por tanto, únicas porque además se han ido construyendo en diferentes contextos. No obstante, la generalización respecto a los conceptos permite rescatar los elementos distintivos del mismo, lo que además hace estable su significado.

Figura 7. El sentido y el significado de la palabra.



3.3.5. El contexto

El contexto está muy relacionado con el significado compartido, según Nelson “Dos cuestiones clave en la adquisición del sistema significado compartido son el modo en que el niño comprende su entorno y la manera en que llega a representar internamente el lenguaje, que ha aparecido integrado en una experiencia de entorno.” (Nelson, 1988:39). Esta misma autora nos menciona que existen dos tipos de contexto: *objetivo* y *subjetivo*.

3.3.5.1. El contexto objetivo

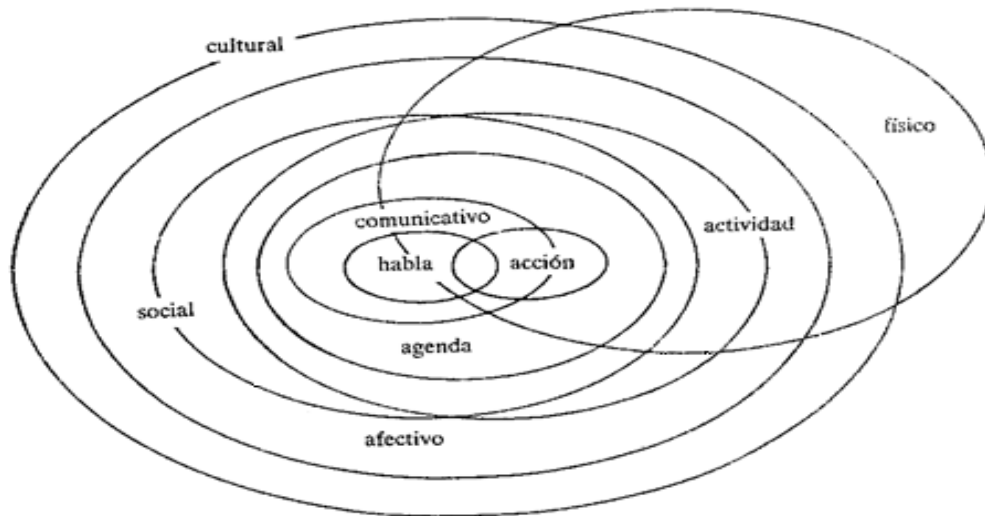
Dentro del contexto objetivo agrupa los siguientes niveles: físico, cultural, social, de actividad, de agenda, afectivo, de acto comunicativo, de acción y lingüístico específico; estos múltiples niveles se entrelazan parcialmente entre sí. El contexto *físico* más amplio consiste en el entorno geográfico y la arquitectura creada en él, a su vez, el más inmediato al niño lo constituyen la cocina, el lugar de juego. El contexto *cultural* está interactuando con el contexto físico porque eso determina en gran parte, los objetos que el infante encuentra, así como el tipo de interacciones sociales y lingüísticas consideradas comunes dentro y fuera de la familia.

El contexto social que el niño encuentra en una cultura y del que pasa a formar parte puede variar de una familia a otra y también dentro de cada una. La estructura familiar (la presencia o ausencia del padre o la madre; el número, orden, sexo y edad de los hermanos; la presencia de los abuelos, tías, tíos o primos) determina el tipo de interacciones que tienen lugar. El estatus educativo y económico de los padres, las creencias acerca de los niños y la crianza que se les debe dar, su conocimiento y experiencia con niños pequeños así como su personalidad interactúan dando lugar a un complejo social único que varía para cada niño. (Nelson, 1988:43).

El contexto de *actividad* implica la interacción del niño con los otros, ya sea que se utilice el lenguaje o no; ejemplo de este contexto son las rutinas de cuidado, del baño, de ingerir alimentos, de jugar o de mirar o leer libros. El contexto *afectivo* se refiere a los mensajes cargados de afecto positivo o negativo que envían los padres y que afecta la interpretación lingüística por parte del niño. El contexto *del acto comunicativo* conlleva

que la emisión de una proposición cambie de significado según el contexto de petición de información o acción o en una afirmación. El contexto *de acción* ofrece al niño, a partir de las acciones (gestos, movimientos) que acompañan al lenguaje, los medios para interpretarla.

Figura 8. Niveles integrados de contexto objetivo según Nelson (1988).



El contexto *lingüístico específico* para los niños pequeños depende del modo en que las madres enmarquen sus emisiones; para los niños más grandes, la interpretación de palabras nuevas en contextos familiares adquiere nuevos significados. “En resumen, el contexto del uso del lenguaje con el que los niños se encuentran está constituido por un conjunto de niveles interrelacionados que pueden apoyar colectivamente el significado, pero que también permite la aparición de interpretaciones conflictivas.” (Nelson, 1988:48).

3.3.5.2. El contexto subjetivo

El niño de escuela primaria dispone de un conocimiento lingüístico que comprende el sistema gramatical, tiene un amplio vocabulario, maneja las funciones básicas del lenguaje como la referencia a objetos ausentes, la expresión de necesidades y la regulación de las acciones de los otros, de tal manera que el adulto puede interpretar sus significados en el proceso de la interacción.

La representación de una situación dada por parte del niño crea un *contexto cognitivo* que tiene especial importancia para la interpretación del significado en esa situación y que constituye el medio a través del cual el conocimiento del mundo contribuye a la construcción de significados. (Nelson, 1988:49)

La representación mediante la estructura de esquemas dinámicos puede explicar mejor el modelo cognitivo del mundo social. La representación general de acontecimientos es un modelo que ayuda a comprender la comprensión que el niño

pequeño realiza para entender el lenguaje y los acontecimientos del mundo real. Los esquemas, según Rumelhart y Ortony (citados por Nelson, 1988) tienen cuatro rasgos esenciales: 1) los esquemas tienen variables; 2) los esquemas pueden insertarse unos dentro de otros; 3) los esquemas son conceptos genéricos cuyo nivel de abstracción varía y; 4) los esquemas representan conocimientos más que definiciones. Esta noción de esquema adquiere perfiles dinámicos cuando se integran relaciones espaciales, temporales y causales.

La representación de acontecimientos es una variable de la noción de esquema; según Shank y Abelson (citados por Nelson, 1988), una *estructura de sucesos* es básicamente una secuencia ordenada de acciones adecuadas a un contexto espaciotemporal concreto organizado en torno a una meta y está compuesta por casillas y condiciones que deben cumplir los elementos que puedan llenarlas. Las *escenas* son cada una de las partes que forman la secuencia de una estructura de sucesos y se definen como una serie coherente de acciones que tienen lugar en un entorno único y que implican la misma meta, personas y objetos. La unidad básica de la representación es el *acontecimiento*, para Nelson el acontecimiento es definido así:

Los acontecimientos tienen muchas formas y tamaños e incluyen personas (u otros agentes activos), objetos y un cambio de algún tipo, habitualmente en acción. Las *representaciones de acontecimientos (RAs)* se organizan como una secuencia de acciones o cambios de estado. Debido a su secuencialidad, puede decirse que se organizan de modo sintagmático. Esto es, los actores y los objetos que componen el acontecimiento están relacionados sintagmáticamente entre sí y con las acciones. Por otro lado, los distintos objetos (y personas) que *desempeñan el mismo papel* dentro de un acontecimiento están relacionados entre sí paradigmáticamente. Al igual que en el lenguaje, la relación paradigmática depende de la sintagmática. (Nelson, 1988:185).

3.3.6. LA TUTORÍA ENTRE IGUALES

En este estudio cualitativo se prefirió trabajar con cuatro niños de cada grado de primaria, además se pretendió por medio de la estrategia *narraciones en colaboración* que fuera un trabajo compartido entre iguales con el propósito de resolver el problema de la construcción colectiva de un relato a partir de ilustraciones. De hecho, se planteó la tutoría entre iguales, aunque generalmente el trabajo de esta índole implica las diadas, aquí se distribuyó entre cuatro niños (dos niñas y dos niños del mismo grado).

La tutoría entre iguales puede definirse en su acepción estricta como un sistema de instrucción constituido por una diada en la que uno de los miembros enseña al otro a solucionar un problema, completar una tarea, aprender una estrategia, dominar un procedimiento, etcétera, dentro de un marco planificado exteriormente. (Melero y Fernández, 1995: 56-57).

Según Melero y Fernández, las principales características de las experiencias de tutoría entre iguales son: a) constituyen una situación o contexto de

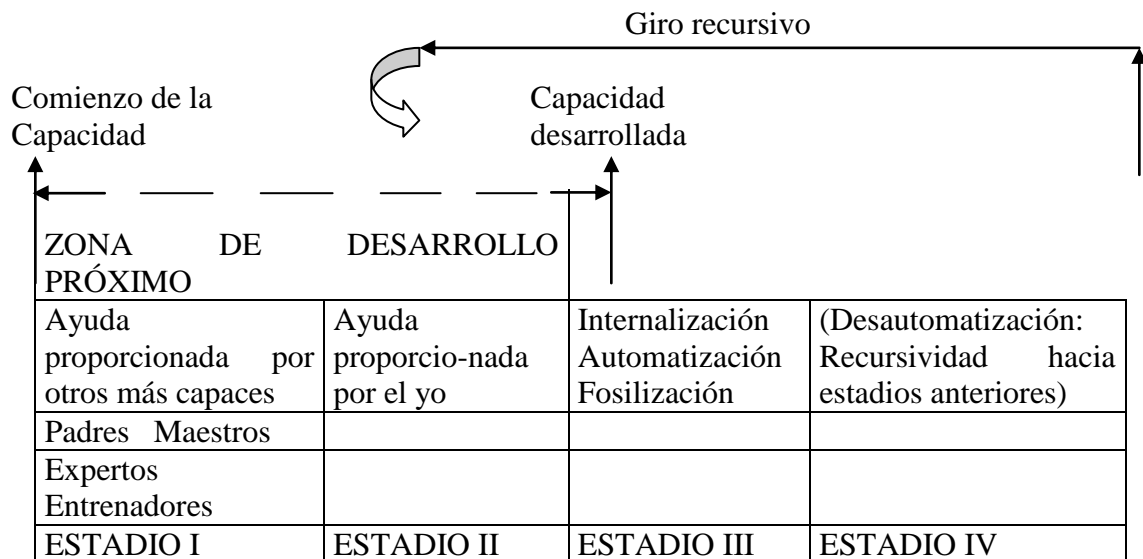
enseñanza/aprendizaje entre dos, aunque en el caso de esta investigación los participantes fueron cuatro estudiantes, en el que están presentes comportamientos de ayuda, apoyo y guía; b) implican generalmente relaciones asimétricas entre los participantes, esto es, en el equipo, algunos de los miembros son los que dirigen la interacción, puesto que son los que poseen mayores conocimientos, capacidades o habilidades respecto al objetivo que hay que cumplir, y por tanto el que posee más responsabilidad; y existir una propósito a conseguir y completar dentro del equipo.

3.3.7. LA ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO

La zona de desarrollo próximo implica por lo menos a dos actores, uno que sabe más y otro que sabe menos, los cuales en el proceso de interacción social y con el objetivo de resolver un problema, aprenden y enseñan. Gallimore y Tharp señalan cuatro estadios de la zona de desarrollo próximo:

- Estadio I: donde otros más capaces ayudan al desempeño;
- Estadio II: donde el yo ayuda al aprendizaje;
- Estadio III: donde el desempeño se desarrolla, automatiza y fosiliza; y
- Estadio IV: donde la automatización del desempeño lleva a la recurrencia a través de la zona desarrollo próximo.

Figura 9. Génesis de una habilidad de desempeño: avances por y más allá de la zona de desarrollo próximo según Gallimore y Tharp (1995).



3.3.8. LOS NIVELES DE DESARROLLO DE LAS RELACIONES EPISTEMOLÓGICAS SUJETO-OBJETO

Los niveles de desarrollo de las relaciones epistemológicas sujeto-objeto-sujeto son propuestos por Engeström y otros (2002) para analizar la zona de desarrollo próximo en la racionalización de la organización de los juzgados en los condados de Estados Unidos de América. Estos mismos niveles se aplicarán, en esta investigación, al análisis

de los procesos de construcción de los relatos de los niños de primaria que se encuentran en los registros de observación. Dichos niveles son: *coordinación*, *cooperación* y *comunicación*.

La *coordinación* es el flujo normal de interacción preparada anticipadamente por los diferentes actores que cumplen sus papeles predeterminados y cada uno se dedica al desempeño de las acciones asignadas. El guión que se apropian los actores puede estar escrito o puede ser parte de las normas o tradiciones asumidas socialmente, además el guión coordina las acciones de los participantes (*Figura 10*).

Figura 10. Estructura general de la coordinación según Engeström y otros (2002).

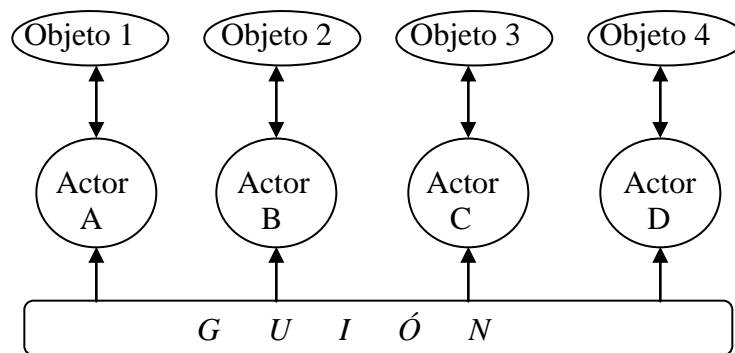
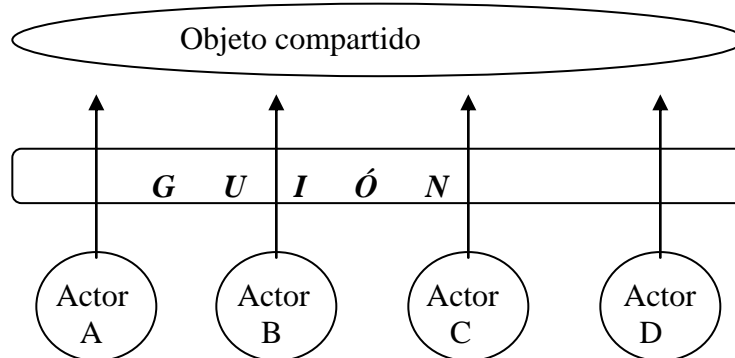


Figura 11. Estructura general de la cooperación según Engeström y otros (2002).



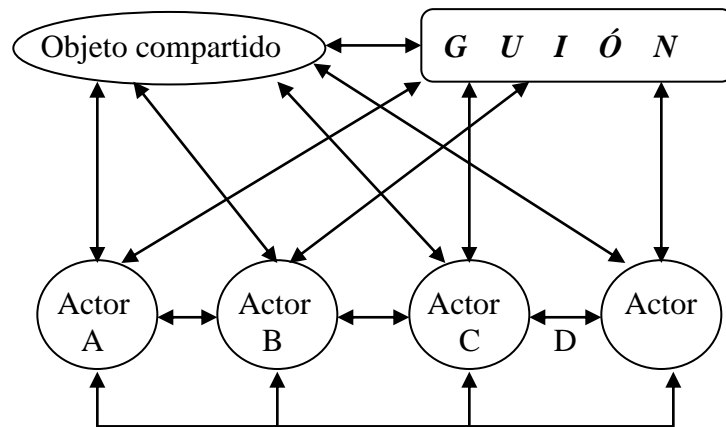
La *cooperación* son los modos de interacción donde los actores, quienes tienen papeles asignados previamente, se dedican a resolver un problema común y tratan de encontrar formas aceptables para todos tanto en la conceptualización como en su resolución. Las transiciones hacia la cooperación se pueden presentar entre todos los participantes o algunos de ellos (*Figura 11*).

La *comunicación reflexiva* son las interacciones en las que los actores se consagran a reflexionar o reconceptualizar su disposición e interacción propias en relación a sus objetos en común; tanto el objeto como el guión se reflexionan, lo mismo que la interacción de los actores. Las transiciones hacia la comunicación son raras en el flujo en curso de las acciones de trabajo cotidianas.

Los mecanismos de transición entre los tres niveles son las *perturbaciones*, las *rupturas* y las *expansiones*.

“Las *perturbaciones* son desviaciones no intencionales del guión y causan faltas de coordinación en la interacción, que pueden llevar a su vez a *a*) la desintegración (por ejemplo, la confusión y el abandono); *b*) contracción (por ejemplo, silenciando autoritariamente a algunos de los actores, o mediante una evasión más discreta), o *c*) la *expansión* (es decir, la reconstrucción, en colaboración con el objeto que se desplaza hacia la cooperación y la comunicación). La expansiones también pueden darse sin que las disparen perturbaciones específicas.” (Engeström, Yrjö y otros, 2002:307).

Figura 12. Estructura general de comunicación según Engeström y otros (2002).



Las perturbaciones son desviaciones en el diálogo observable de la interacción en la actividad en curso, en cambio, las *rupturas* son bloqueos, resquebrajamientos o fallas en la comprensión intersubjetiva y en la conversación entre dos o más participantes de la actividad. Las rupturas no afectan notablemente el flujo de los procesos de trabajo, aunque a menudo llevan a verdaderas perturbaciones; por lo mismo, las rupturas se descubren haciendo entrevistas y observando a los actores fuera o después de la realización de las acciones de trabajo. Las perturbaciones, rupturas y transiciones expansivas son interesantes de manera decisiva como manifestaciones de la zona de desarrollo próximo del sistema de actividad.

3.3.9. CATEGORÍAS PARA EL ANÁLISIS DEL DISCURSO HABLADO

Las categorías de análisis implicaron la revisión de autores como Lemke, Wells, Mercer, Edwards y Mercer, Cazden, Kozulin, Nelson, entre otros. Las categorías de análisis más accesibles para esta investigación fueron las de Lemke y Wells. Lemke analiza el discurso desde dos grandes categorías: la estructura de actividad y el patrón temático; la primera atiende a los comportamientos de los actores sociales en la clase, en cambio, la segunda describe en la interacción los significados que los actores le otorgan

al tema que se está desarrollando en clase. Las categorías de análisis de la semiótica social de Lemke se han utilizado más en el intercambio entre el profesor y los alumnos en la sesión de clase, en cambio, las categorías que propone Wells atienden a la relación profesor-alumno, pero también a la tutoría entre iguales que es la forma en que se diseñó la construcción de los relatos en los niños de primaria.

La unidad de análisis más general del discurso hablado es el *episodio*, éste comprende el habla que se produce en la realización de una actividad temática. En el siguiente nivel jerárquico y dependiendo del episodio, se tendría la *secuencia*, ésta incluye un intercambio nuclear y cualquier otro tipo de intercambio (preparatorio, dependiente, incrustado). Un episodio puede tener varias secuencias, a la vez, la secuencia puede tener varios intercambios. En la tutoría entre iguales y cuyo objetivo es la resolución de un problema, se presenta un proceso de coconstrucción de un texto hablado,

...el componente más elemental es el *movimiento* (por ejemplo, una ‘pregunta’ o una ‘respuesta’). Sin embargo, es el *intercambio* – en el que se combinan estos movimientos mutuamente relacionados – lo que constituye la unidad más adecuada para el análisis del discurso hablado. Cada intercambio consiste en un movimiento de *inicio* y un movimiento de *respuesta* (pudiendo, en ocasiones, ser no verbal cualquiera de los dos); en ciertas condiciones, también puede haber un tercer movimiento, el *seguimiento*. Los intercambios son de dos tipos: los intercambios *nucleares*, que pueden ser autónomos y aportar por sí solos nuevos contenidos al discurso, y los intercambios *vinculados* que, como su nombre indica, no son autónomos y dependen de algún modo del intercambio nuclear. El más importante de los intercambios es el *dependiente*, en el que algún aspecto del intercambio nuclear se desarrolla mediante una posterior especificación, ejemplificación, justificación, etc. Otra categoría de intercambio vinculado es el intercambio *incrustado*, que aborda problemas retomando un movimiento del intercambio actual – por ejemplo, la necesidad de repetir o identificar un referente – (a los que Jefferson [1972] llama ‘sucesiones secundarias’). Otra categoría vinculada es el intercambio *preparatorio*, como el intercambio de pedir/dar la palabra en las sesiones de preguntas y respuestas con toda la clase. (Wells, 2001:242-243).³

El análisis e interpretación de los datos que se obtuvieron mediante el registro de observación de las videograbaciones se realizará en esta propuesta de Wells.

En el primer nivel, cada *episodio* se segmenta en *secuencias* que se numeran consecutivamente. En el segundo nivel, cada *secuencia* se segmenta en *intercambios*; y en el tercer nivel, cada *intercambio* se segmenta en *movimientos* que pueden ser de *inicio*, de *respuesta* o de *seguimiento*. Cada movimiento también se categoriza en función de su «prospectividad» y de su orientación al

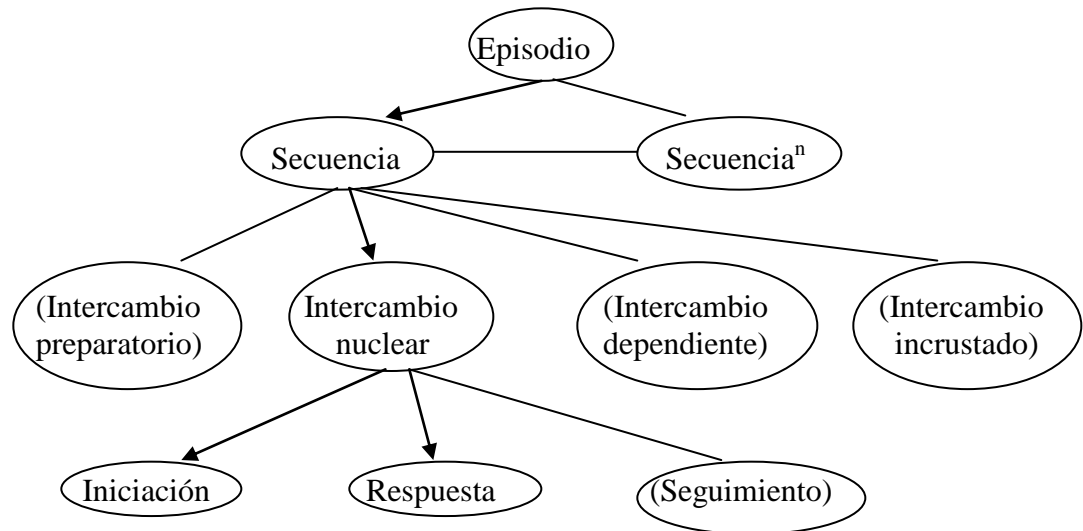
³ Se incluye esta cita textual muy extensa porque no se encontró otra información que ampliara este enfoque teórico-metodológico para el análisis de los registros de los textos hablados entre los estudiantes.

tema.

En los niveles de *intercambio* y *movimiento*, las codificaciones de las categorías se introducen en cuatro columnas. (Wells, 2001:339).

La figura 13 trata de presentar una organización esquemática de las categorías descritas en la cita textual anterior.

Figura 13. Organización secuencial del discurso hablado según Wells (2001).



→ La línea con flecha indica una categoría obligatoria.

() Los paréntesis indican una categoría que no es obligatoria.

— La línea sin flecha indica una categoría que no es obligatoria.

La Tabla 6 se complementa con la Figura 13, esta tabla tiene la distribución de las categorías de análisis y sus niveles propuesta por Wells.

Por último, de la teoría de la actividad de Leóntiev se adoptan las categorías *actividad*, *acciones* y *operaciones* para observar cómo se plasma la práctica educativa. Según Leóntiev “*el concepto de actividad está necesariamente unido al concepto de motivo*. No hay actividad sin motivo; la actividad ‘no motivada’ no es una actividad carente de motivo, sino una actividad con un motivo subjetiva y objetivamente oculto.” (Leóntiev, 1978:82) En el discurso educativo el concepto de la actividad corresponde a la práctica educativa en donde se dan los eventos educativos que cada sociedad ha seleccionado para reproducirse culturalmente al desarrollar las potencialidades del individuo, aquí entra en juego la zona de desarrollo próximo. Los componentes principales de las actividades de los hombres son las acciones. La *acción* es el proceso subordinado a la representación que se tiene del resultado que debe lograrse, es decir, el proceso subordinado a un objetivo consciente. Como se observa la actividad se correlaciona con el motivo y la acción con el objetivo. Según Wells

Una ‘actividad’ sólo se ‘traduce a realidad’ en la ‘acción’. Pero ni siquiera el estrato de la ‘acción’ está directamente vinculado con la conducta real. Para ello

debemos invocar el tercer estrato, el de la ‘operación’, que se centra en los medios concretos que los participantes emplean para alcanzar el objetivo de la ‘acción’ según las condiciones imperantes en la situación. (2001:239).

Tabla 6.
Categorías para el análisis del discurso según Wells (2001)

<i>Columna 1</i>	<i>Columna 2</i>	<i>Columna 3</i>	<i>Columna 4</i>
<i>Tipo de intercambio</i>	<i>Tipo de movimiento</i>	<i>Prospectividad</i>	<i>Función</i>
Nuc. Intercambio nuclear	I Movimiento iniciador	D Demanda	Solic. Inform. Solicitar información
Dep. Intercambio dependiente	R Movimiento de respuesta	E Entrega	Solic. prop. Solicitar propuestas
Inc. Intercambio incrustado	F Movimiento de seguimiento	R Reconocimiento	Solic. op. Solicitar opinión
			Solic. Just. Solicitar justificación/explicación
			Solic. S/N Solicitar respuesta «sí» o «no»
			Solic. conf. Solicitar confirmación
			Solic. rep. Solicitar repetición
			Comp. Comprobar la comprensión
			Pedir pal. Pedir la palabra
			Inform. Dar información
			Prop. Plantear propuesta
			Opinar Expresar opinión
			Justif. Ofrecer justific./explicación
			Conf. Confirmar
			Matiz. Matizar aportación anterior
			Clarif. Clarificar aportación anterior
			propia
			Ampliar Ampliar aportación anterior
			Ejemplif. Ofrecer ejemplo pertinente
			S/N Dar respuesta «sí» o «no»
			Repet. Repetir aportación anterior propia
			Desig. Designar al próximo hablante
			Recon. Reconocer
			Acept. Aceptar aportación anterior
			Rechaz. Rechazar aportación anterior
			Eval. Evaluar aportación anterior
			Reform. Reformular aportación anterior

Los eventos educativos pueden observarse desde estos niveles de análisis como una secuencia de acciones organizadas en actividades y tareas en las que se plasma la práctica educativa. El nivel de la acción proporciona la estructura organizadora de los eventos del aula, además de los objetivos y los resultados en función del cual se planifican, dirigen y evalúan las operaciones, las que explican los medios con los que se alcanzan los objetivos.

En este capítulo se expuso la teoría sociocultural de Vigotsky y los neovygotskyianos. Se asumió la estrategia de lectura que plantea Wertsch para su estudio en tres partes: la primera abordó el método genético instrumental el que se usa para estudiar las funciones superiores mediante los dominios: el *filogenético*, el *socio cultural*, el *ontogenético*, el *microgenético*. La segunda, plantea el estudio de los procesos psicológicos superiores, los fenómenos de internalización y la zona de desarrollo próximo

los que son utilizados para conocer las diferentes funciones: la percepción, la atención, las operaciones sensorio-motrices, la memoria, el lenguaje, la imaginación, las emociones, el pensamiento o conciencia.

Tabla 7.
Plasmación de la práctica educativa según Wells (2001)

<i>Actividad (Motivo)</i>		<i>Acción (Objetivo)</i>		<i>Operación (Circunstancias)</i>	
Práctica educativa	a) reproducción cultural b) desarrollo del potencial individual c) fomento de comunidades de indagación	Unidad curricular	Incrementar el dominio de a) conocimientos de contenidos b) prácticas basadas en disciplinas c) instrumentos y artefactos d) metacognición e) colaboración		
			Actividad curricular	Resultados relacionados con los puntos a) – e) anteriores	Empleo de instrumentos semióticos incluyendo el discurso escrito; por ejemplo, géneros curriculares (Christie, 1993)
			Tarea	Finalización de un componente del resultado de una actividad	Por ejemplo, construcción de un episodio de discurso
			Paso	Contribución al resultado de una tarea	Por ejemplo, construcción de una secuencia de discurso empleando microgénero como el diálogo triádico

La tercera, la mediación como actividad que está presente en la aplicación del método genético al estudio de los procesos psicológicos superiores. Toda mediación implica el uso de herramientas psicológicas en un contexto sociocultural, lo que ayuda a darle sentido y significado a la realidad y si se realiza en la institución escolar esto ayuda a la construcción de los conceptos científicos. La mediación actúa en la interacción entre individuos, en algunos casos unos saben más que otros dependiendo de sus conocimientos previos; si la relación se contextualiza en la escuela, entonces, el docente propicia procesos de enseñanza aprendizaje a partir de lo que saben los estudiantes. La interacción en el aula es objeto de estudio en esta investigación a partir del discurso hablado. El enfoque sociocultural proporcionó algunas categorías para analizar los registros de observación de cómo los niños de educación primaria construyen sus relatos. El siguiente capítulo explica cómo se elaboró el diseño metodológico de la investigación.

El marco teórico estuvo conformado por el estado del arte o del conocimiento y las dos teorías que sustentaron esta investigación: la gramática de las historias y la teoría sociocultural. A continuación un breve resumen del marco teórico.

La elaboración del estado del conocimiento fue una actividad que implicó un recorte temático dentro del campo de elección, esto facilitó la búsqueda de investigaciones de campo, independientemente de su tendencia teórica o metodológica. En su momento, implicó una búsqueda en la red, en bibliotecas y centros de información sobre el tema de la construcción de textos narrativos en educación, los diferentes enfoques que presentaron los artículos. Luego, se indagó cómo elaborar el estado del conocimiento, se presentaron varias estructuras y se seleccionó una que respondía a la estructura de los artículos de investigación. A continuación, se redactaron las reseñas y se agruparon en función de las teorías que las sustentaban. Esta parte permitió conocer, además de los enfoques, las metodologías y sus diferentes técnicas e instrumentos de recolección de datos, así como las categorías que utilizaron para el análisis e interpretación de los datos.

La técnica narrativa está detrás de las gramáticas de las historias. En el siglo XX, Propp analizó la estructura de los cuentos populares donde encontró una serie de funciones que se repetían. Posteriormente, en la segunda mitad del siglo XX, unos investigadores norteamericanos y europeos analizarían con mayor detenimiento la estructura de los textos narrativos, entre ellos Rumelhart, Stein y Glenn, Thorndyke, Mandler y Johnson y Van Dijk, entre otros. Las gramáticas de los cuentos o de las historias nos describen la estructura profunda de las narraciones con su sistema de reglas que producen unas relaciones jerárquicas entre los diferentes elementos o categorías de una estructura. Al mismo tiempo, el esquema de los cuentos hace referencia a los procesos psicológicos superiores que los sujetos usan durante la comprensión, el recuerdo y la producción de los cuentos.

Las teoría sociocultural ofrece una visión nueva sobre cómo se han desarrollado los procesos psicológicos superiores tanto en la convivencia con los demás como en un proceso de construcción personal. Esta teoría nos dice cómo comprendemos y cómo aprendemos en el proceso de interacción social. Al mismo tiempo, se pudieron apreciar los niveles de la zona de desarrollo próximo que los estudiantes de educación primaria establecieron en su proceso de interacción, al construir los textos narrativos.

PARTE II

**DESARROLLO
EMPÍRICO**

CAPÍTULO IV METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La metodología de la investigación aplicada al problema ¿cómo construyen los textos narrativos los estudiantes de educación primaria? implicó el planteamiento de objetivos a construir durante el proceso de indagación. El contexto fue una escuela de clase media baja de la ciudad de Morelia, Michoacán. Los niños participantes fueron 24, de 6 a 12 años de edad, la mitad de sexo masculino y la otra mitad de sexo femenino; 4 estudiantes por cada grado de primaria, dos niños y dos niñas. La estrategia usada fue *narraciones en colaboración* la que necesitó de seleccionar ilustraciones de textos narrativos infantiles. Se aplicó la estrategia dos veces, la primera fue de carácter exploratorio y la segunda, de tipo descriptivo, en donde se obtuvieron las producciones escritas de los relatos de los estudiantes, así como, las videograbaciones sobre la construcción de esos relatos. Los datos recolectados (producciones escritas y registros de observación) se analizarán con las categorías de la teoría de la gramática de las historias y con las de la teoría sociocultural.

4.1. LA METODOLOGÍA EN EL ESTADO DEL ARTE

Los resultados metodológicos de las reseñas de investigación que conformaron el estado del arte, respecto al tema de investigación, fueron temas tan variados como los siguientes: la reescritura de cuentos tradicionales; la repetición oral de textos infantiles narrativos; la influencia del contexto en el recuerdo de cuentos; las emociones que intervienen en la comprensión de textos narrativos; la intervención educativa en la mejor comprensión de textos narrativos; la lógica que subyace a las respuestas sobre los textos narrativos; la cohesión temática de lo narrado en el discurso hablado y escrito; los patrones evolutivos de la reescritura de textos narrativos; los conocimientos previos y su influencia en la producción de textos narrativos; la selección de los temas narrativos y su presentación ante el grupo y la diversidad en la interpretación de los cuentos, los niveles de escritura narrativa de los alumnos; evaluación de la comprensión narrativa cuando los niños no leen todavía por medio de ilustraciones; las partes del cerebro estimuladas por la narrativa en sus modalidades: escrita, hablada e ilustrada; la contradicción causal entre las propiedades del personaje narrativo y las acciones realizadas por este personaje; los efectos de la narrativa en la argumentación, expectativas e inferencias que activan los estudiantes al enfrentarse a los textos narrativo; las respuestas afectivo-cognitivas de los lectores ante las discrepancias de la estructura textual y la estructura de acontecimiento; los tiempos reales de producción de los escritores novicios al redactar textos narrativos; el uso de los cuentos en el proceso de alfabetización; la emergencia del conocimiento de género en la producción de textos en los niños pequeños; el impacto de la comprensión narrativa en la elección de las historias.

De esta diversidad temática de las diferentes investigaciones analizadas se construyó una que retomó aspectos metodológicos: la presentación de ilustraciones de un texto para que se construyeran narraciones a partir de ellas. Los sujetos participantes en el

proceso de investigación fueron seleccionados del nivel educativo de primaria de una zona urbana.

Los instrumentos utilizados en las investigaciones reseñadas en el estado del arte fueron los cuentos, uno popular como “Caperucita Roja”, otros son cuentos contemporáneos de Jorge Luis Borges, Ivette Vian y Antonio Orlando Rodríguez, otros más tradicionales como el de “El conejo y la tortuga”, algunos folclóricos y clásicos de distintos países pero poco conocidos. En un caso se seleccionaron textos narrativos de los libros de texto gratuito de nuestro país. En forma excepcional se proyectó una película muda. Muchos de los cuentos fueron adaptados para la investigación tanto en su estructura como en su extensión. Algunos se seleccionaron en función de su estructura simple o compleja; libros ilustrados sin palabras; ilustraciones seleccionadas de fuentes variadas, oraciones narrativas y oraciones no narrativas. Se elaboraron textos experimentales donde se modificó la introducción y el desarrollo de las historias. Los textos narrativos fueron manipulados en su orden lineal o cronológico. Se utilizaron cuentos de hadas, relatos complejos, artículos periodísticos y textos argumentativos.

La recolección de datos se hizo de diversas formas según el tipo de investigación haya sido cualitativo o cuantitativo. Dentro del enfoque *cualitativo* se tuvieron estas variantes: elaboración colectiva de un cuento popular y luego su escritura de inmediato o una semana después, estas sesiones fueron video grabadas. Lectura de un cuento tradicional de manera individual o colectiva, después se pedía que lo repitieran verbalmente o que contestaran un cuestionario o lo escribieran, estas interacciones se audio grabaron. Proyección de una breve película muda, luego se pidió a los niños que hablaran sobre la película. Se leyeron tres cuentos en forma sucesiva, después de manera individual se presentaban oraciones incompletas sobre los cuentos y se pedía a los niños que leyeran, a continuación se les preguntaba sobre lo que faltaba y ellos completaban el texto; al final recuperaban el contenido total del cuento.

Otra variante fue la selección de cuatro cuentos tradicionales poco conocidos los que se narraron utilizando teatro guiñol, después se aplicaron tres pruebas, la primera de resumen verbal del cuento, la segunda una encuesta verbal sobre el cuento y, por último, unas tarjetas ilustradas con el cuento se les pidió que las acomodaran según la secuencia de la historia. Lectura de un cuento contemporáneo a los alumnos, luego se les realizó una encuesta grupal mientras otro investigador auxiliar tomaba notas de las respuestas y las reacciones de los niños. Lectura de una historia, luego se solicitó la renarración de la misma y, por último, se cuestionó a los niños sobre la comprensión de los elementos narrativos y sus relaciones. Realizar una historia a partir de ilustraciones en secuencia. En el diseño experimental se utilizaron ilustraciones narrativas presentadas en lentes especiales y las respuestas fueron digitalizadas. Lectura de enunciados narrativos en computadora para detectar contradicciones causales.

Cuatro narraciones (una lineal y otras tres degradadas) fueron utilizadas para analizar la relación de la narrativa con la argumentación. Los sujetos leyeron textos cortos y realizaron la tarea de pensamiento en voz alta, la que fue grabada. Lectura de relatos y detectar de acuerdo al modelo de Brewer las diferentes respuestas cognitivas y

afectivas de los lectores. Se solicitó la construcción de un final de texto con cierto número de condiciones, lo que fue videograbado. Se trabajaron en clase unidades temáticas relacionadas con cuentos, para recolectar los datos fue necesaria la observación con registro de notas de campo, se audio grabaron y video grabaron las sesiones. Los estudiantes elaboraron tres escritos representativos de los géneros: narrativo, reporte informativo y poema, estas sesiones fueron video grabadas y para concluir se entrevistaron a los alumnos. Por último, los estudiantes seleccionaron las historias a leer de un libro de historias y contestaron un cuestionario.

El enfoque *cuantitativo* fue menos numeroso en este estado del conocimiento, no obstante, se tienen estas variantes: se aplicó un cuestionario de motivación antes y después de trabajar los cuentos contemporáneos, éstos llevaban su cuestionario de comprensión. Se aplicó un pretest, un postest y demora a los tres grupos: uno de control y dos experimentales; un grupo experimental trabajó con la enseñanza directa y otro estuvo operando con conocimientos previos. Se solicitó a los estudiantes, a nivel nacional, escribir una historia sobre un castillo mágico, luego se evaluó estadísticamente.

Tabla 8.
Enfoques de los reportes de investigación sobre los textos narrativos

Enfoque	Cualitativo	Cuantitativo
Teberosky (1989)	“La escritura de los textos narrativos”	
Tolchinsky (1992)	“Calidad narrativa y contexto escolar”	
Ferreiro y Ribeyro (1996)	“Las repeticiones y sus funciones en la evolución de la construcción textual”	
Gárate (1994)	“La comprensión de cuentos en los niños. Un enfoque cognitivo y sociocultural”	
Castañeda (1996)		“Interfase afectivo-emocional en la comprensión de textos: estudio transcultural México-Holanda”
Vieiro (1995)		“La comprensión de textos narrativos a través de un programa de enseñanza activa”
Martínez y Díaz Barriga (1994)		“Entrenamiento en estrategias de aprendizaje para la comprensión de textos narrativos y expositivos en niños mexicanos de primaria”
Carrasco (1997)	“Interpretación de textos narrativos”	
Colin y Michaels (1988)	“Habla y escritura: estrategias de discurso y adquisición de la alfabetización”	
Pellicer y Vernon (1993)	“Entre el texto y el lector: la creación de mundos posibles”	
Medina (1996)	“La reproducción del texto narrativo en niños de educación primaria de 2° a 6° grado”	
Padilla (1999)	“La experiencia con el portador textual cuento y su influencia en las producciones textuales de los alumnos”	

Michaels (1988)	“Presentaciones narrativas: una preparación oral para la alfabetización con alumnos de primer curso”	
Rojas-Drumond (1988)		“Ontogénesis de la abstracción lingüística; implicaciones educativas”
Andricaín (1995)	“Estudio de recepción de un cuento cubano para niños”	
Bloome (1992)	“interacción e intertextualidad en el estudio de la lectoescritura en las aulas: el microanálisis como una tarea teórica”	
White y Vanneman (2000)		“NAEP Scoring of Fourth-Grade Narrative Writing”
Paris y Paris (2001)	“Children's Comprehension of Narrative Picture Books”	
Van Kraayenoord y Paris (2001)	“Story Construction from a Picture Book: An Assessment Activity for Young Learners”	
Robertson y Gernsbacher	“Common Network Supporting Narrative Compression”	
Campion y Martins (2000)		“Situation Model and Causal Contradictions: A Distance Effect for Narrative Character's Properties”
Voss y van Dyke (2000)	“The Use of Narrative in Argumentation”	
León, Escudero y van den Broek (2000)	“Genre of the Text and the Activation of Elaborative Inferences: A Cors-Cultural Study Based on Thinking-Aloud Tasks”	
Levorato y Boscolo (2000)	“Cognitive and Emotional Aspects of the Reader's Response to a story”	
Chanquoy y Schilperoord (2000)	“Analysis of Descriptive and Narrative Texts Gratin by French and Dutch Children”	
Labbo (1996)	“Beyond Story time: A Sociopsychological Perspective on Young Children's Opportunities for Literacy Development During Story Extension Time”	
Kamberelis (1999)	“Genre Development and Learning: Children Writing Stories, Science Reports, and Poems”	
Campbell y Donahue (1997)	“Students Selecting Stories: The Effects of Choice in Reading Assessment”	

4.2. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Inicialmente el tema de investigación fue: La construcción guiada del conocimiento de la comprensión lectora de textos narrativos en educación primaria. A partir de la revisión de la literatura relacionada con los textos narrativos, se definieron las teorías que sustentarían esta investigación, ellas fueron la gramática de las historias y la teoría sociocultural, a la vez, la pregunta de investigación fue más clara y precisa. Dicha pregunta de investigación se redactó así:

¿Cómo construyen los textos narrativos los estudiantes de primaria de 1° a 6° grados?

La pregunta de investigación permitió precisar las metas que se perseguían en la investigación, de tal manera que los objetivos se expusieron de la siguiente forma:

4.3. OBJETIVOS

- Conocer cómo construyen un texto narrativo los alumnos de primaria.
- Conocer la estructura que proponen para la elaboración del texto narrativo los estudiantes de primaria.
- Observar las evoluciones en la elaboración de textos narrativos en los estudiantes de primaria de 1° a 6° grados.

4.4. CONTEXTO

La escuela primaria urbana federal “Hermanos Serdán” (Reseña histórica..., 1995), fue fundada el 28 de febrero de 1986 en lo que hoy es la calle Astrónomos número 287, de la colonia Cosmos, en la ciudad de Morelia, Michoacán. La clave que le asignaron fue 16DPR4567B. La escuela ha tenido varias etapas de construcción: en la primera se construyeron cuatro aulas; en la segunda se entregaron sanitarios; en la tercera se incrementó con tres aulas más; en la cuarta se anexaron tres aulas más; en la quinta se construyeron la oficina de la dirección y la cooperativa de la escuela; la última, fue cuando se efectuó esta investigación, ya que entregaron dos aulas más a la institución.

La escuela se ha destacado tanto en los concursos de educación física, danza y especialmente en aprovechamiento, donde niños y niñas han obtenido primeros lugares a nivel estatal. Esto ha motivado a los padres de esta colonia y de las circundantes a llevar a sus hijos a este plantel, cuya población es de clase media y está constituida principalmente por profesionistas, comerciantes y empleados públicos.

4.5. PARTICIPANTES

El proceso de selección de los estudiantes participantes de esta escuela primaria fue intencional porque los estudiantes fueron elegidos por los profesores, de primero a sexto grado, de los grupos “A” de la escuela primaria “Hermanos Serdán”. Según Ruiz (1996:66), “el muestreo intencional no obedece a unas reglas fijas, ni específica de antemano el número de unidades a seleccionar. Acepta, en principio, que este número deberá ser alterado a lo largo de la investigación” ya sea que se den situaciones imprevistas en beneficio de mejorar la calidad y riqueza de la información recopilada.

La intencionalidad consiste en que se escogieron a cuatro estudiantes: dos niñas y dos niños, en cada caso era él o ella de mejor aprovechamiento y él o ella de menor aprovechamiento en el grupo, cuatro en total por grupo. El mismo procedimiento se realizó en cada grupo de primero a sexto, lo que hicieron un total de 24 estudiantes: 12 niñas y 12 niños. El investigador solamente propuso por escrito y verbalmente su petición al director de la escuela. Éste se encargó de dar instrucciones a su secretaria, quien a su vez la transmitió a los profesores o profesoras y ellos se encomendaron a la tarea de seleccionar.

La intención del investigador de que fueran alumnos de alto y bajo nivel de aprovechamiento fue para percibir las formas de participación en la construcción del relato, así como implícitamente, observar el proceso de negociación de la estructura del mismo. Los alumnos fueron elegidos por los profesores de grupo en consideración a quienes eran los más aventajados, un hombre y una mujer, y quienes los menos aventajados, un hombre y una mujer también. En total fueron cuatro estudiantes por grado, lo que hicieron un total de 24 alumnos, 12 mujeres y 12 hombres.

4.6. TÉCNICAS Y PROCEDIMIENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

La recolección de datos utilizó una estrategia didáctica, un instrumento seleccionado para aplicarla, las hojas donde realizaron la escritura del cuento y la videograbación del proceso de construcción de la narración.

4.6.1. ESTRATEGIA DIDÁCTICA

La estrategia didáctica seleccionada para su aplicación a los alumnos fue *narraciones en colaboración* de Cairney (1996), esta estrategia se llama así porque los relatos son construidos por los alumnos como respuesta a una versión ilustrada, sin texto, de un cuento. Los estudiantes colaboran entre sí y con el autor de las ilustraciones para conseguir el propósito, crear un relato. Los participantes fueron 24 estudiantes de educación básica. Los medios necesarios para aplicar la estrategia fueron las ilustraciones seleccionadas. Además de estos recursos se entregaron a los alumnos hojas blancas tamaño carta y bolígrafos.

La estrategia tuvo los siguientes pasos:

1. El investigador ubicó a los niños de cada grupo, son cuatro en total, en sus respectivas sillas y formaron un círculo.
2. Se planteó que el propósito de estar reunidos era para que pudieran construir un solo relato de forma colectiva.
3. Se les entregaron las láminas que servirían para construir la historia, además, se les dieron bolígrafos y hojas blancas, a la vez, se les solicitó que hablaran en voz alta de tal manera que la video pudiera captar sus participaciones.
4. Al finalizar su relato escrito, éste fue entregado al investigador.

La estrategia se llama *Narraciones en colaboración* porque en primer lugar, requiere de la participación del lector en la elaboración de representaciones, imágenes, esquemas respecto del contenido de la ilustraciones que realizó el autor, existe una colaboración entre escritor y lector, además, en segundo lugar, si se realiza en equipo, se necesitan compartir y negociar significados para construir el relato. La gran ventaja de esta estrategia es que ofrece a los niños no lectores la oportunidad de avanzar en la construcción de textos, además de que no tienen el problema de decodificación de la escritura y, en el caso de los lectores, les amplía sus posibilidades de hacerse más conscientes de la estructura del relato (personajes, ambiente, problema, solución, etc.).

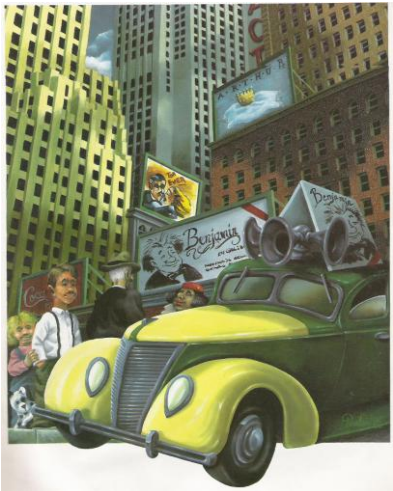
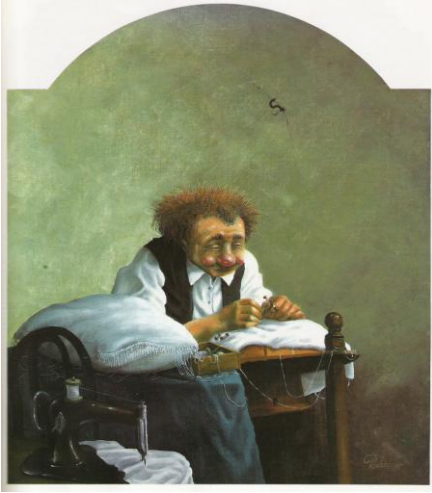
4.6.2. INSTRUMENTO

La estrategia elegida determinó la selección de las ilustraciones necesarias para su aplicación. Para ello se revisaron varios libros infantiles ilustrados con la intención de escoger los dibujos que estuvieran de acuerdo a la información que ha construido un niño de clase media-media en un ambiente urbano, como el de la ciudad de Morelia, Mich. Por otro lado, las ilustraciones deberían ser de un tema que no fuera muy conocido por los alumnos como Cenicienta, Caperucita Roja, El Gato con Botas, etc., porque eso facilitaría la elaboración de la historia. Las ilustraciones debieron estar bien definidas en cuanto ambiente, personajes, secuencia de acciones, además, los dibujos debían estar bien delineados para que no se prestara a confusión los posibles significados que les otorgaran los niños.

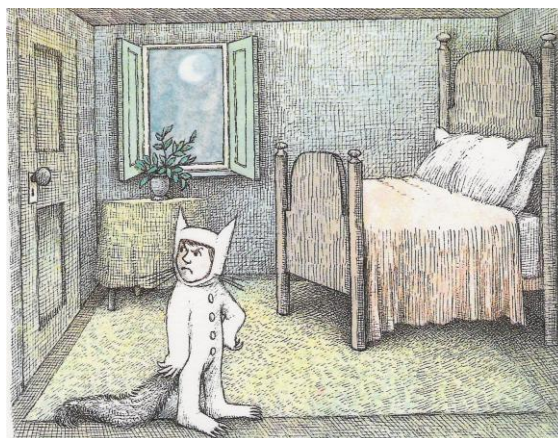
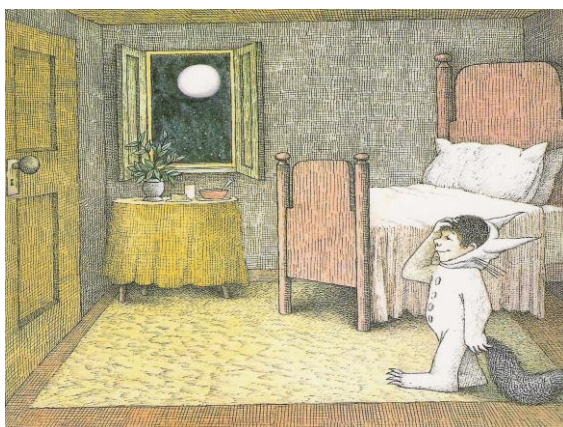
La primera elección de libros ilustrados fue realizada después de consultar la sección infantil de varias librerías de las ciudades de Morelia y México. Estos libros fueron los siguientes:

COMPANY, Mercè. *Don Gil y el Paraguas Mágico*.
COONEY, Barbara. *Island Boy*.
PFISTER, Marcus. *Saltarín*.
PFISTER, Marcus. *Saltarín y la primavera*.
POULIN, Stéphane. *Benjamín y la Historia de las Almohadas*.
SENDAK, Maurice. *Donde viven los monstruos*.

Figuras 14, 15, 16, 17, 18. Ilustraciones de *Benjamín y la Historia de las Almohadas* de Stéphane Poulain.



Figuras 19, 20, 21, 22, 23, 24. Ilustraciones de *Donde Viven los Monstruos* de Maurice Sendak



Todos los libros seleccionados por sus ilustraciones tuvieron como característica que los dibujos fueron realizados por los mismos autores del texto, excepto el de Mercé Company. Esto implicó una gran ventaja porque los mismos creadores imaginaron los ambientes, la descripción de los personajes, la secuencia de acciones ilustradas en función del relato creado por ellos mismos. La segunda elección devino cuando se obtuvieron fotocopias de las ilustraciones y las que estuvieron más nítidas fueron las de los libros *Benjamín y la Historia de las Almohadas* de Stéphane Poulin y *Donde Viven los Monstruos* de Maurice Sendak. Todos los libros contenían de 12 a 18 ilustraciones. Los textos elegidos tenían 12 y 18 dibujos respectivamente.

Tabla 9.
Características de los libros ilustrados

Libro ilustrado	Núm. de ilustraciones	Ilustraciones del autor	Ilustraciones claras
<i>Island Boy</i>	15	Sí	Sí, pero algunas pequeñas
<i>Saltarín</i>	12	Sí	No, porque son acuarelas
<i>Saltarín y la Primavera</i>	12	Sí	No, porque son acuarelas
<i>Benjamín y la historia de las almohadas</i>	13	Sí	Sí, aunque el tono oscuro predomina
<i>Don Gil y el Paraguas Mágico</i>	12	No	Sí, acuarelas tono pastel
<i>Donde Viven los Monstruos</i>	18	Sí	Sí

Con el propósito de no alargar el proceso de aplicación de la estrategia y siguiendo las recomendaciones de Paris y Paris (2001:4) quienes en su investigación sobre la comprensión y construcción de narraciones a partir de ilustraciones recomendaron entre 3 y 5 dibujos para trabajar con los niños. Se siguió este criterio y se optó por 5 ilustraciones del libro de Poulin y 6 ilustraciones del libro de Sendak.

4.6.3. VIDEOGRABACIÓN

La videograbación tuvo como propósito obtener información tanto lingüística como paralingüística de los estudiantes involucrados en el proceso de la creación de una narración a partir de imágenes de un cuento ilustrado. Esta forma de observación permite temporalmente recrear tantas veces como sea necesario los diferentes momentos de la interacción entre los estudiantes.

4.7. PROCESO DE APLICACIÓN

La estrategia *narraciones en colaboración* se aplicó dos veces. La primera aplicación fue de carácter exploratorio y tuvo como propósitos que los alumnos conocieran al investigador y aplicador de la misma, a la vez, que distinguieran las actividades que componen la estrategia de investigación. También se deseaba que desearan la ansiedad y el temor ante su aplicación y, como consecuencia, estuvieran mejor preparados para la segunda aplicación de la misma estrategia por grado.

4.7.1. PRIMERA APLICACIÓN

Por la buena relación que hubo con el director de la escuela así como con algunos profesores, ellos ayudaron a ubicar el espacio de aplicación de la estrategia, a la coordinación de que los profesores de los grupos seleccionados enviaran a sus alumnos y alumnas a la sala de computación. Esta primera vez se citó a todos los niños seleccionados de 1° a 6° grados de los grupos “A”, a las 8:00 AM, era a fines del mes de octubre, recién iniciado el ciclo escolar. La sala de computación es un aula normal de 6 metros de ancho por 8 metros de largo, con ventanales que tienen cortinas. El aula estaba equipada con 5 computadoras ya que la escuela está integrada a algunos programas de la red escolar del Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa, una televisión con su videocasetera. Las computadoras están sobre mesas que están junto a la pared. En otra pared está un pizarrón para gises, también tienen sillas con paleta.

La sala de computación se acondicionó con 24 sillas con paleta en grupos de 4 para cada equipo de alumnos de 1° a 6° grados. Previamente se prepararon las fotocopias de las ilustraciones del texto de Poulin (tres juegos) para aplicarlas por ciclo (1° Y 2°, 3° y 4°, 5° y 6°), además se adquirieron bolígrafos para que escribieran con tinta con el objetivo de observar donde hacían correcciones, por qué habían cambiado de idea en la construcción del relato. A lo anterior, se agregaron hojas tamaño carta en blanco para que los alumnos escribieran la narración.

Los alumnos llegaron a la sala de computación, fueron un total de 24 niños y niñas seleccionados por los profesores. Se les agradeció su colaboración para realizar la estrategia, se les explicó en qué consistía, cómo la iban a realizar y el propósito era construir un relato colectivo. Se les preguntó si tenían dudas, algunos alumnos de primero dijeron que no sabían escribir, se les contestó que escribirían como pudieran; una de las alumnas de primero preguntó si podía dibujar, se le indicó que sí.

Se les dio a cada grupo por grado una hoja para que anotaran el nombre de su maestro o maestra y luego, escribieran sus nombres. A continuación se repartieron los bolígrafos y una hoja a cada uno de los alumnos. Se les pidió que hicieran equipos por ciclo, que acomodaron las sillas en círculo. Se les dieron las indicaciones de lo que ellos harían en equipo, sin embargo, los de 5° y 6° plantearon hacer su tarea de manera individual, a lo cual se accedió. Lo mismo plantearon los alumnos de los demás equipos, también se aprobó. Esto por supuesto cambió los planes que se tenían de que trabajaran en equipo para realizar un solo cuento, sin embargo, como era la etapa exploratoria se pensó que no habría problema para la segunda aplicación.

Como cada equipo era de ocho integrantes, esto dificultaba el manejo de las láminas, por ejemplo, los de 5° y 6° lo solucionaron rotándose las ilustraciones; los de 3° y 4° lo solucionaron con una de las alumnas mostrando las ilustraciones a los demás participantes, en cambio en 1° y 2° optaron por quedarse con una ilustración de manera individual y como no alcanzaban para todos, algunos lo hicieron en pareja; éstos últimos no trabajaron la secuencia en las ilustraciones. Por otro lado, los alumnos del equipo de

6° fueron por su libreta porque deseaban hacer un borrador antes de hacer la redacción final; los de 5° grado también hicieron un borrador, pero ellos trajeron anticipadamente una libreta.

En el transcurso de la aplicación, la sala de computación donde se trabajaba la estrategia fue visitada por varios profesores. En el caso de los alumnos de primer grado, tres de ellos solicitaron dibujar en vez de escribir, se les aceptó su propuesta. Cuando ellos terminaron su dibujo, se redactó el relato que ellos dictaron al investigador con base en el dibujo realizado por ellos. Los equipos que primero terminaron fueron el de 3° y 4° grados, a continuación fueron los de 1° y 2°; por último los de 5° y 6°. La sesión finalizó aproximadamente a las 9:17 AM. Los alumnos entregaron el relato que realizaron, en especial, los de 5° y 6° grados hicieron borrador de su narración, por lo mismo se les pidió que entregaran su borrador, pero que antes le pusieran su nombre y grado. Se recogieron las ilustraciones y los alumnos y alumnas se quedaron con los bolígrafos. Las producciones de los niños/as se organizaron en carpetas por grado, posteriormente se transcribieron cada una de las producciones de los niños/as que participaron en la aplicación de la estrategia.

4.7.2. SEGUNDA APLICACIÓN

A la semana siguiente de la aplicación exploratoria de la estrategia *narraciones en colaboración*, se realizó la segunda aplicación por grado, eran grupos de cuatro estudiantes (dos niños y dos niñas) del mismo grado. En esta ocasión la aplicación no se llevó a efecto en la sala de computación, sino que se proporcionó un salón pequeño con mesa bancos binarios, como este mobiliario no es fácil de manejar para el trabajo en equipo, se tuvo que acondicionar de urgencia con unas sillas con paleta y colocar un foco para iluminarlo mejor. También se dispuso de una mesa y una silla para el investigador. En la mesa se colocaron las ilustraciones y el estuche de la cámara de videograbación, al lado de estas mesas se colocó el tripié con la cámara digital.

Previamente, se habían elaborado unos gafetes con el nombre de los niños y niñas para colocárselos en el pecho y poder identificarlos fácilmente. En esta etapa se trabajó durante dos días; la primera mañana se solicitó trabajar con los grupos de 1°, 2° y 3° grados y al día siguiente con los de 4°, 5° y 6° grados. En los dos días, el primer grupo pasó al saloncito después de haber realizado la formación en el patio y pasar a sus grupos a dejar sus mochilas. Las videograbaciones de la aplicación de la estrategia se realizaron a partir de las 8:30 AM, después que terminaba el equipo de cada grado se solicitaba que enviaran a los otros niños. Las videograbaciones tuvieron un promedio de duración de 1:15 a 1:30 horas diariamente. El propósito de usar la videograbadora fue el de captar con mayor precisión el proceso de construcción de las narraciones de los niños, este instrumento llamó su atención por lo que se trató de explicarle su uso y se les dejó que manipularan el aparato, no obstante, durante la redacción del relato la cámara fue un objeto que distrajo en algunos momentos su atención. Se utilizaron 6 ilustraciones del libro *Donde Viven los Monstruos* de Sendak.

La segunda aplicación fue la más importante por lo que implicaba la obtención de información por dos medios: la producción escrita del cuento de los niños en colectivo y por la videograbación del proceso de construcción compartida del relato. El propósito fue obtener la mayor información posible sobre los procesos de negociación para la realización de la tarea y sobre las categorías que conforman la estructura de la historia. Como los sujetos ya conocían las actividades que conformaban la estrategia, se les indicó nuevamente cuál era el objetivo y se le entregó a cada equipo de grado un juego de ilustraciones, además de bolígrafos y papel bond blanco tamaño carta.

El proceso de construcción de los relatos se muestra en los seis registros de observación que se realizaron a partir de las videograbaciones. Esta parte de la transcripción de los videos fue de lo más laboriosa por lo que implicaba el escuchar las intervenciones de los niños y niñas, así como observar sus actitudes y movimientos que realizaban para entender sus procesos de acción mediada. El objetivo era hacer más confiable y válida la información recolectada. Inicialmente se planeó que fueran seis video y seis producciones colectivas textuales de los niños, sin embargo, en la práctica esto no fue así porque algunos equipos no trabajaron cooperativamente, sino que hicieron trabajos individuales.

Las transcripciones requirieron de unos símbolos que permitieran su mejor lectura y presentación formal, estos símbolos fueron tomados de Edwards y Mercer (1994) y Mercer (1997).

Tabla 10.
Simbología empleada en las transcripciones según Edwards y Mercer (1994)

Símbolo	Descripción
(...)	Palabras sin descifrar
...	La secuencia empieza o termina dentro de un turno de habla cuando es interrumpido.
/	Pausa de menos de dos segundos.
//	Pausa de más de dos segundos.
MAYÚSCULAS	Habla con énfasis.
[]	Habla simultánea o interrumpida.
(<i>Cursivas</i>)	Las acotaciones: lenguaje no verbal, ademanes, gestos, actitudes, etc.

4.8. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

La información recolectada en la segunda aplicación fueron las producciones escritas de los estudiantes de primaria y los registros de observación realizados a partir de las videograbaciones. Las primeras se analizarán por medio de las categorías que contiene la gramática de las historias de Stein y Glenn; los segundos se examinarán por medio de los niveles de desarrollo de las relaciones epistemológicas sujeto-objeto de Engeström y las categorías del discurso hablado de Wells.

4.8.1. LAS CATEGORÍAS DE LA GRAMÁTICA DE LAS HISTORIAS DE STEIN Y GLENN

Las producciones escritas de los niños y niñas se analizaron mediante las categorías que proporcionó la gramática de las historias de Stein y Glenn por considerarse que según Gárate (1995:57) “es la que mejor precisa el significado de la categoría al especificar el tipo de información que es propio de cada una de ellas.” Además, porque describe las conexiones entre las categorías y los episodios, lo que proporciona una estructura precisa de estos últimos.

Las categorías que aparecen en la tabla siguiente se aplicarán al análisis de los relatos escritos y verbales producidos por los niños de primer grado a sexto grado. El objetivo es examinar cuáles aparecen en los de primer grado y así sucesivamente hasta sexto, ya que esto puede permitir patrones evolutivos en la construcción de narraciones.

Tabla 9.

Reglas que definen la representación interna de un cuento según Stein y Glenn (1979).

1.Cuento	→ PERMITE (Ambientación, Sistema de Episodios)
2.INTRODUCCIÓN	→ Estado(s) Acción(es)
3.Sistema de Episodios	→ Y ENTONCES } Episodio(s) CAUSA }
4.EPISODIO	→ INICIO (Suceso Inicial, Respuesta)
5.SUCESO INICIAL	→ Ocurrencia(s) Natural(es) Acción(es) Acontecimiento(s) Interno(s)
6.Respuesta	→ MOTIVO (Respuesta interna, secuencia del plan)
7.RESPUESTA INTERNA	→ Meta(s) Afecto(s) Conocimiento(s)
8.Secuencia del Plan	→ INICIO (Plan Interno, Aplicación del Plan)
9.PLAN INTERNO	→ Conocimiento(s) Meta(s)
10.Aplicación del Plan	→ RESULTADO (Ejecución, Resolución)
11.EJECUCIÓN	→ (Acción(es))
12.Resolución	→ INICIO (Consecuencia Directa, Reacción)
13.CONSECUENCIA DIRECTA	→ Ocurrencia(s) Natural(es) Acción(es) Estado(s) Final(es)
14.REACCIÓN	→ Afecto(s) Conocimiento(s) Acción(es)
Conectores intracategoriales	Y: Incluye relación simultánea o temporal. ENTONCES: Incluye relaciones temporales. CAUSA: Incluye relaciones temporales, causales por naturaleza.

4.8.2. LAS CATEGORÍAS DE LA TEORÍA SOCIOCULTURAL

En este apartado se abordan específicamente las concepciones sobre los niveles de desarrollo de las relaciones epistemológicas sujeto-objeto de Engeström y las categorías del discurso hablado de Wells, mismas que se utilizarán en el análisis de los relatos producidos por los estudiantes de primero a sexto grado de primaria con el objetivo de observar el proceso de construcción de las narraciones.

Los niveles de desarrollo de las relaciones epistemológicas sujeto-objeto

Los niveles de desarrollo de las relaciones epistemológicas sujeto-objeto-sujeto son: *coordinación, cooperación y comunicación*. La *coordinación* es el flujo normal de interacción preparada anticipadamente por los diferentes actores que cumplen sus papeles predeterminados y cada uno se dedica al desempeño de las acciones asignadas. La *cooperación* son los modos de interacción donde los actores, quienes tienen papeles asignados previamente, se dedican a resolver un problema común y tratan de encontrar formas aceptables para todos tanto en la conceptualización como en su resolución. La *comunicación reflexiva* son las interacciones en las que los actores se consagran a reflexionar o reconceptualizar su disposición e interacción propias en relación a sus objetos en común; tanto el objeto como el guión se reflexionan, lo mismo que la interacción de los actores.

Categorías para el análisis del discurso hablado

Las categorías de análisis más accesibles para el investigador fueron las de Lemke y Wells. Lemke analiza el discurso desde dos grandes categorías: la estructura de actividad y el patrón temático; la primera atiende a los comportamientos de los actores sociales en la clase, en cambio, la segunda describe en la interacción los significados que los actores le otorgan al tema que se está desarrollando en clase. Las categorías de análisis de la semiótica social de Lemke se han utilizado más en el intercambio entre el profesor y los alumnos en la sesión de clase, en cambio, las categorías que propone Wells atienden a la relación profesor-alumno, pero también a la tutoría entre iguales que es la forma en que se diseñó la construcción de los relatos en los niños de primaria.

La unidad de análisis más general del discurso hablado es el *episodio*, éste comprende el habla que se produce en la realización de una actividad temática. En el siguiente nivel jerárquico y dependiendo del episodio, se tendría la *secuencia*, ésta incluye un intercambio nuclear y cualquier otro tipo de intercambio (preparatorio, dependiente, incrustado). Un episodio puede tener varias secuencias, a la vez, la secuencia puede tener varios intercambios. En la tutoría entre iguales y cuyo objetivo es la resolución de un problema, se presenta un proceso de coconstrucción de un texto hablado,

El análisis e interpretación de los datos que se obtuvieron mediante el registro de observación de las videograbaciones se realizará en esta propuesta de Wells.

“En el primer nivel, cada *episodio* se segmenta en *secuencias* que se numeran consecutivamente. En el segundo nivel, cada *secuencia* se segmenta en *intercambios*; y en el tercer nivel, cada *intercambio* se segmenta en *movimientos* que pueden ser de *inicio*, de *respuesta* o de *seguimiento*. Cada movimiento también se categoriza en función de su «prospectividad» y de su orientación al tema.

En los niveles de *intercambio* y *movimiento*, las codificaciones de las categorías se introducen en cuatro columnas.” (2001:339).

La Tabla 12 contiene la distribución de las categorías de análisis y sus niveles propuesta por Wells.

Tabla 12.
Categorías para el análisis del discurso según Wells (2001).

<i>Columna 1</i>	<i>Columna 2</i>	<i>Columna 3</i>	<i>Columna 4</i>
<i>Tipo de intercambio</i>	<i>Tipo de movimiento</i>	<i>Prospectividad</i>	<i>Función</i>
Nuc. Intercambio nuclear Dep.Intercambio dependiente Inc. Intercambio incrustado	I Movimiento iniciador R Movimiento de respuesta F Movimiento de seguimiento	D Demanda E Entrega R Reconocimiento	Solic. Inform. Solicitar información Solic. prop. Solicitar propuestas Solic. op. Solicitar opinión Solic. Just. Solicitar justificación/explicación Solic. S/N Solicitar respuesta «sí» o «no» Solic. conf. Solicitar confirmación Solic. rep. Solicitar repetición Comp. Comprobar la comprensión Pedir pal. Pedir la palabra Inform. Dar información Prop. Plantear propuesta Opinar Expresar opinión Justif. Ofrecer justificación/explicación Conf. Confirmar Matiz. Matizar aportación anterior Clarif. Clarificar aportación anterior propia Ampliar Ampliar aportación anterior Ejemplif. Ofrecer ejemplo pertinente S/N Dar respuesta «sí» o «no» Repet. Repetir aportación anterior propia Desig. Designar al próximo hablante Recon. Reconocer Acept. Aceptar aportación anterior Rechaz. Rechazar aportación anterior Eval. Evaluar aportación anterior Reform. Reformular aportación anterior

Fuente: Wells, Gordon, (2001), *Indagación dialógica*, trad. de Genís Sánchez, Barcelona, Paidós, p. 339-340.

Esta investigación se ocupa de semejanzas y diferencias evolutivas en la construcción de las categorías de la gramática de las historias de Stein y Glenn en los estudiantes de educación primaria de primero a sextos grados. Al mismo tiempo, se observan sus procesos de interacción en la construcción de los relatos y los niveles

epistemológicos de la zona de desarrollo próximo que ellos van creando. La investigación fue de carácter cualitativo. En el siguiente capítulo se realizará el análisis y la interpretación de los datos recolectados.

CAPÍTULO V ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

El análisis de los cuentos se efectuó atendiendo a estos criterios: primero se indagaron los relatos del primer grado y así sucesivamente hasta sexto grado, las razones fueron: a) porque las narraciones de este grado fueron más sencillas que las de los grados superiores, b) porque se facilitó la observación de los cambios que se fueron presentando en la construcción de los relatos a medida que el desarrollo intelectual del niño fue mayor. En segundo lugar, se consideró inicialmente la producción escrita de la primera aplicación y, posteriormente, la de la segunda; ambas producciones se analizarán a la luz de la gramática de las historias.⁴ A continuación se estudiarán los registros de observación bajo las categorías que han aportado los seguidores de la teoría sociocultural.

5.1. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RELATOS DE LOS ESTUDIANTES DE PRIMER GRADO

5.1.1. PRIMERA APLICACIÓN

Categorías de la gramática de las historias

De los cuatro cuentos realizados por los alumnos de primer grado, tres fueron dibujados y uno escrito. En el caso de los dibujados se les pidió a los estudiantes que narraran lo que habían dibujado. Tanto Yoselani como Diego expresaron verbalmente una narración que se apoyó en el dibujo, la que contenía un solo episodio; en cambio Mariana, quien también hizo un dibujo, dijo un relato cuyo contenido tuvo tres episodios. El único que escribió su cuento fue Adrián, cuya narración contenía un episodio.

Yoselani (relato verbal)

Introducción	Una vez un viejito estaba cosiendo una almohada
Episodio 1	
Suceso inicial	y se le metió a la almohada le salió una araña
Suceso 2	le salió una araña
Consecuencia directa	le hizo telarañas.
Reacción	Se asustó.

Diego (relato verbal)

Introducción	Estaba cosiendo el ancianito
Episodio 1	
Suceso inicial	de repente sale una araña
Consecuencia directa	le hace una telaraña en la almohada
Reacción	y se asusta por la araña que se le metió en la playera.

⁴ Todas las transcripciones de los relatos de los estudiantes respetaron su ortografía y sintaxis.

Mariana (relato verbal)

Introducción	Un perrito estaba en una casa y lo trataban bien
Episodio 1	
Suceso inicial	después hacía mucha popó
Reacción	y no lo aguantaban

Episodio 2	
Suceso inicial	entonces el perrito lo iban a pasear al bosque
Suceso 2	entonces el perrito lo llevaron
Consecuencia directa	y después el perrito se quedó en el bosque
Reacción	porque no aguantaba a los papás

Episodio 3	
Suceso inicial	entonces el perrito se atravesó la calle
Consecuencia directa	y lo machucó un carro.

Adrián (relato escrito)

Introducción	Abia una bes en una casa tocaban musica
Episodio 1	
Suceso inicial	tocaron la trompeta
Suceso 2	y estaba fuere la musica
Consecuencia directa	y no dejaron de tocar.

Las categorías de la gramática usadas en los cuentos de Yoselani y Diego son las mismas: *introducción, episodio, suceso inicial, respuesta y reacción*. Estos dos relatos tienen un contenido similar. El relato de Mariana está más estructurado porque tiene tres episodios, no obstante, el contenido no tiene relación con las láminas que se les proporcionaron para elaborarlo. El relato de Adrián posee relación con el contenido de las ilustraciones, no tiene la categoría de *reacción*, pero sí tiene el inicio de forma canónica: *Abia una bes en una casa*, un inicio similar lo expresó Yoselani en su narración verbal cuando mencionó, *Una vez un viejito estaba...*

Tabla 13.
Concentrado de categorías de la gramática de las historias de primer grado, primera aplicación.

Estudiante	Episodios	Introducción	Suceso Inicial+sucesos	Consecuencia directa	Reacción	Final	Total de categorías	Conectores
Yoselani	1	1	1+1	1	1	0	6	y,
Diego	1	1	1+0	1	1	0	5	de repente, y, que
Mariana	3	1	3+1	2	2	0	12	y, después, entonces, porque
Adrián	1	1	1+1	1	0	0	5	y,
Promedio	1	1	1.5+1	1	1	0	7	

5.1.2. SEGUNDA APLICACIÓN

Gramática de las historias

La segunda aplicación tuvo como objetivo la construcción de un relato colectivo, en el caso del primer grado no fue posible obtenerlo de los estudiantes por diversas razones, la inexperiencia en este tipo de eventos por parte del investigador que en varios momentos propició que los niños realizaran el relato de forma individual; el uso de la cámara de video también ocasionó cierto nerviosismo en los niños. Sin embargo, se lograron tres relatos, dos de ellos verbales con base en los dibujos realizados por los chicos y, el otro, escrito.

Yoselani (relato escrito)

Episodio 1	
Suceso inicial	el Gato se a susto
Suceso 2	y se feu ata cama
Suceso 3	y se fue a la ventana
Suceso 4	y se fue

El relato escrito de Yoselani consta de un episodio que tiene un suceso inicial y tres sucesos subsiguientes, el texto se refiere al contenido de una de las ilustraciones utilizadas en la estrategia. Si comparamos el texto de la segunda aplicación con el de la primera, se observa que existe un mejor manejo de la información verbal en el primero, además de que tiene un inicio canónico en la introducción, un suceso inicial, una respuesta y una reacción. El cuento de la primera aplicación es mucho más completo en comparación con el segundo porque en un episodio maneja cuatro categorías de análisis de la gramática de Stein y Glenn, a diferencia del de la segunda aplicación que también contiene un episodio, pero con una categoría repetida cuatro veces.

Mariana (relato verbal)

Episodio 1	
Suceso inicial	Aquí se está rascando la cabeza, la chirimoya
Suceso 2	y aquí está la merienda que le mandó su mama,
Suceso 3	Ya se iba a dormir.
Suceso 4	Aquí estaba la ventana

Este relato verbal de Mariana contiene un episodio con un suceso inicial y tres sucesos subsiguientes relacionados por el *deíctico* aquí. El contenido del texto está relacionado con las ilustraciones. El cuento de la primera aplicación, aunque no se refiere al contenido de las ilustraciones, sin embargo, es más complejo porque tiene tres episodios. El primer episodio tiene introducción, suceso inicial y reacción; el segundo, dos sucesos, una consecuencia directa y la reacción; el tercero, solamente contiene un suceso inicial y la consecuencia directa. Los conectores entre las categorías son variados a comparación del segundo relato; después, y, entonces, porque. Igual que sucedió con

Yoselani, Mariana tiene una mejor elaboración del relato en la primera aplicación que en la segunda. Finaliza el análisis desde el punto de la gramática de las historias con el relato verbal de Diego.

Diego (relato verbal)

Episodio 1	
Suceso inicial	El muchacho estaba corriendo y el gato grande lo estaba persiguiendo
Consecuencia directa	Y el perro se cansó y el gato se cayó
Consecuencia directa	El gato se cayó, se resbaló

Esta narración verbal consta de un episodio con un *suceso inicial* y las *consecuencias directas*. Este texto relaciona su contenido con el de las ilustraciones que se les proporcionaron a los niños. El único conector entre categorías fue la conjunción *y*. Si se contrasta el texto de la primera aplicación con éste, se observará que el primero es más rico porque presenta cuatro categorías en vez de dos, además las conexiones intercategoriales son más: *de repente, y, que*.

Tabla 14.
Concentrado de categorías de la gramática de las historias de primer grado, segunda aplicación.

Estudiantes	Episodios	Introducción	Suceso Inicial+ sucesos	Consecuencia directa	Reacción	Final	Total de categorías	Conectores
Primer grado	1	1	1+3	0	0	1	7	y,

Las conclusiones parciales del análisis de los relatos con la teoría de la gramática de las historias son: a) la primera aplicación propició que los estudiantes produjeran relatos con más categorías que en la segunda aplicación, en este mismo sentido, los conectores intercategoriales fueron más diversos en la primera aplicación que en la segunda. Quizá intervinieron como elementos distractores la grabación con cámara de video, la aplicación por equipos de cuatro personas en un salón pequeño, entre otros.

Teoría sociocultural

El análisis de los registros de observación se realizó mediante las categorías aportadas por Vygotsky, Engeström y Wells, entre otros. Primero se tomaron los niveles de desarrollo de las relaciones epistemológicas sujeto-objeto-sujeto propuestos por Engeström para analizar la zona de desarrollo próximo, estos niveles son: *coordinación, cooperación y comunicación reflexiva*. En segundo lugar, después de haber dividido el registro de observación en los niveles anteriores, se procedió al análisis categorial del discurso hablado de Wells. Se dividió el registro en episodios como las unidades más amplias de la indagación, luego se procedió a dividir los episodios en secuencias, después se ubicaron los tipos de intercambios, a continuación se clasificaron los intercambios en

tipos de movimientos, posteriormente, se ubicó la prospectividad con sus categorías y, por último, las funciones dentro del discurso hablado.

Niveles de desarrollo

El registro de observación de primer grado presenta los niveles de desarrollo de *coordinación y cooperación*, pero no el de *comunicación reflexiva*. El nivel de coordinación se cumple cuando los actores ya sabían previamente el objetivo de elaborar el relato en común, esto se confirma cuando están en el salón donde se realizó la grabación en video. Si la selección de cada docente de grupo se hizo de los dos alumnos de mejor aprovechamiento y los dos de menor aprovechamiento, entonces existen roles predeterminados en el aula por el profesor. El investigador asume su papel de actor adulto externo a las actividades cotidianas del aula y, por lo mismo, puede tener un rol perturbador para los estudiantes, aunque a la vez, puede jugar el de facilitador. El nivel de cooperación se presentó en los episodios 2, 8 y 9 cuando el investigador propició la interacción con los educandos para la resolución del objetivo, la construcción del relato.

Categorías del discurso hablado

Las categorías del discurso hablado se analizan en los episodios 2, 8 y 9 para observar con mayor detenimiento el proceso de interacción donde se cumple el nivel de desarrollo de cooperación. El primer episodio que se analizará es el 2, éste debe tener como contexto todo el registro de observación de los estudiantes de primer grado. Estos alumnos aunque sabían el objetivo que debían realizar, por diversos factores, no cooperaron para efectuarlo, ante esta circunstancia, el investigador en un proceso de intercambio guiado fue utilizando las ilustraciones para obtener un relato colectivo del equipo. El intercambio contiene lo que Bruner llama formato, "...el formato hinca las intenciones comunicativas del niño en una matriz cultural: los formatos son instrumentos para transmitir la cultura tanto como su lenguaje. Como los formatos tienen una estructura secuencial y una historia (como se comentó antes), permiten que el niño desarrolle conceptos primitivos del tiempo aspectual." (1990:132).

Los formatos son secuencias de intercambio de información entre los sujetos y en este caso entre el investigador y los estudiantes en donde se reproducen saberes y prácticas culturales. Los formatos deben mucho al diálogo triádico que implica una pregunta por el adulto, una respuesta por parte del menor y una valoración por parte del adulto respecto de la respuesta de la persona que sabe menos.

EPISODIO/SECUENCIA	Inter-cambio	Movi-miento	Prospec-tividad	Función
EPISODIO 2				
Secuencia 1				
1. Investigador: ¡Ah, mira! Te lo explico nuevamente, no hay ningún problema. <i>(Toma una de las ilustraciones y la muestra a los niños)</i> . ¿Qué ven aquí?	Prep. Nuc.	Resp. Inic.	Rec. Dem.	Clarif. Solic. Inform.
2. Mariana: Un gatito. <i>(Se escuchan los ruidos de los alumnos que deambulan fuera del salón.)</i>	Nuc.	Resp.	Ent.	Inform.

3. Investigador: Un gatito.	Inc.	Seg.	Rec.	Conf. y Eval.
4. Mariana: Gatoote.	Inc.	Seg.	Rec.	Conf.
Secuencia 2				
5. Investigador: (<i>Toma otra ilustración</i>) ¿Qué está haciendo aquí el gatote?	Dep.	Inic.	Dem.	Solic. Inform.
6. Yoselani: Bajando de las escaleras. (<i>Afuera se escuchan las voces fuertes de alumnos</i>)	Dep.	Resp.	Ent.	Inform.
7. Investigador: Bajando de las escaleras.	Inc.	Seg.	Rec.	Conf. y Eval.
8. Mariana: Y un perro.	Dep.	Seg.	Ent.	Inform.
9. Investigador: ...y un perro, ¿sí? Luego ¿qué hay aquí? ¿Qué está haciendo el gatote? (<i>Muestra otra ilustración</i>).	Inc. Dep.	Seg. Inic.	Rec. Dem.	Conf. y Eval. Solic. Inform.
Secuencia 3				
1. Yoselani: En un barco.	Dep.	Resp.	Ent.	
2. Investigador: En un barco. Luego... (<i>Toma otra ilustración, en ese momento a Mariana se le cae su pluma atómica y el investigador la recoge y se la entrega</i>). Ahorita te doy tu... luego, aquí ¿qué es lo que está haciendo?	Inc. Dep.	Seg. Inic.	Rec. Dem.	Inform. Conf. y Eval. Solic. Inform.
Secuencia 4				
3. Mariana: Paseándose en el bosque.	Dep.	Resp.	Ent.	Inform.
4. Investigador: Paseándose en el bosque. (<i>Toma otra ilustración</i>) ¿Y aquí?	Inc. Dep.	Seg. Inic.	Rec. Dem.	Conf. y Eval. Solic. Inform.
Secuencia 5				
5. Mariana: Está paseándose con una varita mágica.	Dep.	Resp.	Ent.	Inform.
6. Investigador: Paseándose con una varita mágica. Y, rematamos con éste (<i>toma la última ilustración</i>)	Inc. Dep.	Seg. Inic.	Rec. Dem.	Conf. y Eval. Solic. Inform.
Secuencia 6				
7. Niños: Se va a la cama.	Dep.	Resp.	Ent.	Inform.
8. Investigador: Se va a la cama. Bien, eso que me acaban de decir hay que escribirlo. Hay que comentarlo entre ustedes.	Inc. Dep.	Seg. Inic.	Rec. Dem.	Conf. y Eval. Solic. Prop.

Episodio 2

En el episodio 2 se han situado 6 secuencias atendiendo a las seis láminas que el investigador muestra a los estudiantes. En estas secuencias el intercambio se centra en la construcción de un relato colectivo ante la demanda de Diego y también, con la finalidad de que él sepa cómo construir un relato.

En el turno 1 el investigador se prepara a responder a la demanda de Diego de que no sabe lo que tiene que hacer, toma una lámina y solicita a los alumnos que le informen qué es lo que observan en ella. *Un gatito* y *gatoote* son las respuestas de Mariana. En el turno 5, el investigador muestra otra ilustración y Yoselani contesta *Bajando de las escaleras* y Mariana agrega *Y un perro*. En el turno 9, nuevamente el investigador muestra otro dibujo y la respuesta de Yoselani es *En un barco*. En el turno 11 el investigador muestra otra lámina y la respuesta ahora es de Mariana: *Paseándose en el bosque*. En el turno 14 Mariana responde: *Está paseándose con una varita mágica*. En el turno 16, los niños responden colectivamente: *Se va a la cama*. El relato construido conjuntamente es el siguiente:

- (Turno 2) *Un gatito.*
- (Turno 4) *Gatoote.*
- (Turno 6) *Bajando las escaleras.*
- (Turno 8) *Y un perro.*
- (Turno 10) *En un barco.*
- (Turno 12) *Paseándose en el bosque.*
- (Turno 14) *Está paseándose en con una varita mágica.*
- (Turno 16) *Se va a la cama.*

Por la situación guiada del proceso de interacción, el intercambio se va desplazando en movimientos de inicio y respuesta y seguimiento por los participantes, además, el investigador demanda de los integrantes una respuesta para ir construyendo el relato, al mismo tiempo, hace un reconocimiento de la respuesta para alentar a los estudiantes a seguir en la resolución del objetivo. Si se toma en consideración esta interacción, el investigador prestó el apoyo necesario para la construcción del relato con las respuestas de los estudiantes, además de que fue reconociendo sus intervenciones en este proceso. Las funciones del discurso hablado intercambiadas entre los participantes fueron: solicitar información, dar información y confirmación y evaluación de la aportación anterior.

El contexto

El contexto objetivo. El contexto físico inmediato donde se realizó la segunda aplicación de la estrategia fue en un salón de 5 metros de largo por 4 de ancho y aproximadamente 2.50 de alto. Las paredes son de ladrillo recubiertas de cemento y de color blanco. Tiene un ventanal que permite el paso de suficiente luz para iluminar todo el salón, más su puerta de acceso al salón es toda metálica. Los cinco mesa bancos que estaban en el salón se acomodaron en la parte posterior y se colocaron cuatro sillas con paleta para que los alumnos pudieran llevar a efecto la construcción del cuento en colaboración. El salón es parte de la estructura de un edificio que contiene tres aulas normales y otro salón de las mismas dimensiones donde está ubicada la dirección de la escuela.

El contexto cultural está interactuando con el contexto físico porque eso determina en gran parte los objetos que los niños encuentran en este entorno, así como el tipo de interacciones sociales y lingüísticas consideradas comunes dentro y fuera de la escuela. En este caso, el currículo oficial determina los contenidos culturales que se desarrollan en la institución. En el caso de los textos narrativos, estos están presentes en los seis grados que tiene la escuela primaria en nuestro país, según se observa en el Plan y programas de estudio de educación primaria. (SEP, 1994).

Además, las prácticas de toda escuela estuvieron presentes en el proceso de elaboración de los cuentos, ya con las interrupciones constantes por gritos de los alumnos y/o profesores que estaban afuera de sus salones de clase, así como los ruidos provenientes de las calles aledañas como el del camión recogedor de basura, la alarma de un automóvil. El contexto del acto comunicativo estuvo marcado por la interacción entre

los participantes en la estrategia tanto en sus emisiones lingüísticas como en las interpretaciones que ellos mismos daban a las proposiciones. El lenguaje estuvo acompañado de gestos, movimientos que sirven para interpretarlo mejor.

El contexto subjetivo. El niño de escuela primaria dispone de un conocimiento lingüístico que comprende el sistema gramatical, tiene un amplio vocabulario, maneja las funciones básicas del lenguaje como la referencia a objetos ausentes, la expresión de necesidades y la regulación de las acciones de los otros, de tal manera que el adulto puede interpretar sus significados en el proceso de la interacción. Este contexto cognitivo permite la interpretación de significados a través de los esquemas que conforman la visión del mundo del niño, dichos esquemas integran dinámicamente las relaciones espaciales, temporales y causales. Dentro de los esquemas se dan las representaciones de acontecimientos que son una secuencia ordenada de acciones adecuadas a un contexto espacio-temporal concreto organizado en torno a una meta.

Episodio 8

El episodio 8 consta de 7 secuencias, las que están organizadas en torno al relato del dibujo realizado por Mariana. El investigador, al observar que los estudiantes de primer grado no redactan colectivamente el cuento, opta por dialogar con esta niña para obtener el relato verbal a partir del dibujo realizado. Mariana va leyendo su dibujo y, al mismo tiempo, construye las proposiciones que lo conforman. En la secuencia 19, turno 2 la respuesta de la alumna es *Aquí se está rascando la cabeza*, como el investigador la hace de escritor va repitiendo en voz alta el texto que escribe y Mariana repite la frase final, *la cabeza*, pero además en una situación humorística por parte de ella, da un sinónimo de un regionalismo, *La chirimoya*. Este es el suceso inicial del relato.

En la secuencia 20, el intercambio sigue el mismo ritmo en la construcción del relato, como en la categoría anterior de la gramática de las historias, el conector o relacionante intercategorial es el deíctico *aquí*, además, es evidente porque está señalando con el dedo la parte de los dibujos que plasmó y la acompaña con la palabra. Quizá el dibujo hace que el relato sea una serie de sucesos agrupados lo que no permite darle una resolución al relato como se observará posteriormente. El ritmo del relato se ve alterado en la secuencia 21, al interrumpir la escritura del cuento con una pregunta sobre el proceso de escribir del investigador. La aplicación se realizó al inicio del tercer mes del año lectivo, por tanto, Mariana todavía no se había apropiado del sistema de escritura.

En la secuencia 22 se reinicia el relato con la aportación de la niña *Ya se iba a dormir*, lo que conforma otro suceso del cuento que es además el suceso final. En la siguiente secuencia pareciera que la niña ya no tiene más que decir, se aproxima el final de la narración, y expresa: *Y aquí estaba la ventana*. El investigador trata de apoyarla haciendo un repaso del relato y apoyándose en el dibujo. Nuevamente Mariana señala su extrañeza respecto de la escritura cursiva que realiza el investigador al decir *¿Por qué escribes? ¿Por qué escribes como aquí? Escribes junto*. De seguro, el tipo de letra que ella y sus compañeros están practicando en su grupo es la escritura *script* o de imprenta. Esta práctica de la escritura imperó desde mediados de la década de los años setenta en nuestro

país y prosigue en las experiencias cotidianas de los docentes. En general, el diálogo es fluido porque el investigador no tiene que preguntar que sigue, sino que Mariana colabora y va dictando conforme él termina de escribir. Al hacer la extracción de los turnos que conforman el relato verbal, éste queda así:

- (Turno 2) Aquí se está rascando la cabeza,
- (Turno 6) La chirimoya.
- (Turno 8) Aquí está toda la merienda que le mandó su mamá.
- (Turno 14) Ya se iba a dormir.
- (Turno 16) Y aquí estaba la ventana.

Episodio 1	
Suceso inicial	Aquí se está rascando la cabeza, la chirimoya
Suceso 2	y aquí está toda la merienda que le mandó su mama,
Suceso 3	Ya se iba a dormir.
Suceso 4 final	Y aquí estaba la ventana

EPISODIO/SECUENCIA	Inter-cambio	Movi-miento	Prospec-tividad	Función
1. Investigador: Y mientras aprovechamos para que Mariana me dicte su cuento. A ver Mariana tú me dictas tu cuento, ¿sí?	Prep. Nuc	Inic.	Dem. Dem.	Sol. Inform Sol. Inform.
EPISODIO 8				
Secuencia 19				
2. Mariana: Aquí se está rascando la cabeza.	Dep.	Resp.	Ent.	Inform.
3. Investigador: Aquí se está rascando... (<i>Escribe y lee lentamente</i>).	Inc.	Seg.	Rec.	Repet.
4. Mariana: ...la cabeza.	Dep.	Seg.	Rec.	Repet.
5. Investigador: ...la cabeza.	Inc.	Seg.	Rec.	Repet.
6. Mariana: La chirimoya. (<i>Se ríe cuando dice esto</i>)	Dep.	Resp.	Ent.	Matiz.
7. Investigador: La chirimoya.* (<i>La repite en tono reprobatorio, aunque Mariana se sigue riendo.</i>) Sí.	Inc. Prep.	Seg. Seg.	Rec. Dem.	Eval. Sol. Inform.
Secuencia 20				
8. Mariana: Aquí está toda la merienda que le mandó su mamá.	Dep.	Resp.	Ent.	Inform.
9. Investigador: Y aquí está toda la merienda (<i>Escribe y lee lentamente</i>). [...]	Inc.	Seg.	Rec.	Repet.
Secuencia 21				
10. Mariana: ¿Qué le estás escribiendo?	Nuc.	Inic.	Dem.	Sol. Inform.
11. Investigador: ¿Mande?	Inc.	Inic.	Ent.	Repet.
12. Mariana: ¿Qué le estás escribiendo?	Dep.	Inic.	Dem.	Sol. Inform
13. Investigador: Lo que me estás dictando: aquí está toda la merienda que le mandó su mamá. Es lo que estoy escribiendo. Todo lo que tú me estás diciendo lo estoy escribiendo.	Dep.	Resp.	Ent.	Inform.
Secuencia 22				
14. Mariana: Ya se iba a dormir.	Dep.	Ent.	Ent.	Inform.
15. Investigador: Coma, ya se iba a dormir. ¡Ajá!	Inc.	Seg.	Rec.	Repet.
Secuencia 23				
16. Mariana: ¿Qué más? ¿Qué más? Y aquí estaba la ventana.	Dep.	Resp.	Dem.	Inform.

* Chirimoya es en lenguaje coloquial equivalente a cabeza.

17. Investigador: Aquí. Esto va aquí. Y esto va acá. Te lo voy a enseñar, te lo voy a enseñar. Aquí ¿qué dijiste? estaba la ventana o va la ventana.	Inc.	Resp. Inic. Seg.	Rec. Dem. Rec.	Inform. Sol. Repet.
18. Mariana: La ventana.	Dep.	Seg.	Rec.	Repet.
19. Investigador: Estaba o va.	Inc.	Seg.	Dem.	Sol. Conf.
20. Mariana: Estaba.	Inc.	Seg.	Rec.	Conf.
21. Investigador: Aquí estaba la ventana. [...]	Inc.	Seg.	Rec.	Repet.
Secuencia 24				
22. Mariana: No entiendo.	Nuc.	Resp.	Ent.	Dudar
23. Investigador: ¿Mande? Se le acaba.	Inc.	Seg.	Dem.	Sol. Inform.
24. Mariana: ¿Por qué escribe? ¿Por qué escribes como aquí? Escribes junto.	Dep.	Inic.	Dem. Ent.	Sol. Inform. Inform.
25. Investigador: Es que a mí me enseñaron cuando estaba pequeñito, ¡uuyy hace mucho tiempo, como dicen los lobos aaaaaa! Me enseñaron a escribir así. Y esta también la sé hacer, pero, bueno, ¿me sigues dictando? ¿La escribo así?	Dep.	Resp.	Ent.	Inform.
26. Mariana: No, así.	Inc. Inc.	Inic. Seg.	Dem. Dem.	Sol. Prop. Rechaz.
Secuencia 25				
27. Investigador: ¿Ahí terminó?	Inc.	Inic.	Dem.	Sol. Inform.
28. Mariana: Sí.	Inc.	Resp.	Rec.	S

Episodio 9

EL episodio 9 tiene 4 secuencias en donde el investigador dialoga con Diego para ayudarlo a construir su relato oral a partir también de su dibujo. En la secuencia 26 el investigador invita a Diego a platicar su historia y él inicia relato con la siguientes proposición *El muchacho estaba corriendo* que es el suceso inicial, según la gramática de las historias. En la secuencia 27 continúa el intercambio de información y la confirmación por parte del investigador que se manifiesta en la repetición de la información: *Y el gato grande lo estaba persiguiendo*, el conector de las dos proposiciones, la de los turnos 2 y 4 es la conjunción *y*, ambas proposiciones conforman el suceso inicial.

EPISODIO/SECUENCIAS	Inter-cambio	Movi-miento	Prospec-tividad	Función
EPISODIO 9				
Secuencia 26				
1. Investigador: Sí. Ahorita la voy a hacer de la otra manera. Vamos con el... Diego. Tú plátcame tu historia Diego	Inc. Nuc.	Resp. Inic.	Ent. Dem.	Inform. Sol. Inform.
2. Diego: El muchacho estaba corriendo. [...] (<i>Se oye el sonido de la alarma de un automóvil</i>).	Dep.	Resp.	Ent.	Inform.
3. Investigador: Ajá.	Prep.	Seg.	Dem.	Conf.
Secuencia 27				
4. Diego: Y el gato grande lo estaba persiguiendo.	Dep.	Resp.	Ent.	Inform.
5. Investigador: Y el gato grande... lo estaba persiguiendo.	Dep.	Seg.	Rec.	Conf.
Secuencia 28				
6. Diego: Y el perro se cansó y el gato se cayó.	Dep.	Resp.	Ent.	Inform.
7. Investigador: Y el perro se cansaba.	Dep.	Seg.	Rec.	Conf.
Secuencia 29				
8. Diego: El gato se cayó, se resbaló.	Dep.	Resp.	Ent.	Inform.

9. Investigador: Y el gato... se resbaló.	Dep.	Seg.	Rec.	Conf.
10. Yoselani: (<i>Se levanta para entregar el cuento escrito y habla pero no se entiende.</i>)				
11. Investigador: Sí. ¿Es todo?	Prep.	Inic.	Dem.	Sol. Inform.
12. Diego: Sí	Prep.	Resp.	Ent.	S
Secuencia 30				
13. Investigador: Este es tu cuento, bueno, entonces le vas a poner...ponle tu nombre ¿no? (<i>Hay una frase que no se entiende</i>). Tu trabajo pus ya no lo escribo, tú ya lo escribiste, ¿no? (<i>El investigador se dirige a Yoselani</i>). Muchas gracias, bueno, déjenme apagarle, esto ya se terminó. (<i>Mariana lanza sus risas estridentes</i>).	Inc.	Seg.	Rec.	Inform.
		Inic.	Dem.	Sol. Esc.
	Inc.	Resp.	Ent.	Inform.
	Inc.	Seg.	Rec.	Eval.

Las funciones en el intercambio de información son las mismas en la secuencia 28, ahora se agregan dos proposiciones relacionadas por la y, misma que también sirve para ligar estas dos proposiciones con las anteriores. Se observa que las proposiciones se van agrupando por medio de la conjunción y que es el primer nivel de desarrollo de las relaciones entre proposiciones. En cuanto a categoría de la gramática de las historias, ésta es la consecuencia directa: *Y el perro se cansó y el gato se cayó*. En el episodio 8 el investigador, al escribir la historia, trata de cambiar los verbos en pretérito en verbos en copretérito con la intención de que el narrador prosiga su relato; en el episodio 9 también se presenta esta situación, además de que es el uso en ese tiempo plantea Diego en las secuencias 26 y 27 va en ese sentido, y el investigador lo trata de seguir en la secuencia 28. Por último, en la secuencia 29 termina el relato con la consecuencia directa: *El gato se cayó, se resbaló*. El relato final se construyó así:

- (Turno 2) El muchacho estaba corriendo.
- (Turno 4) Y el gato grande lo estaba persiguiendo.
- (Turno 6) Y el perro se cansó y el gato se cayó.
- (Turno 8) El gato se cayó, se resbaló

Episodio 1	
Suceso inicial	El muchacho estaba corriendo y el gato grande lo estaba persiguiendo
Consecuencia directa	Y el perro se cansó y el gato se cayó
Consecuencia directa	El gato se cayó, se resbaló

De los cuatro niños, solamente uno tiene acceso al sistema de escritura, los demás realizaron su relato de forma verbal, apoyados en los dibujos que realizaron. Tal parece, en el caso de Diego, que su acceso incipiente a la escritura le resta posibilidades en el desarrollo de una estructura más compleja del relato. En el caso de los que lo relataron verbalmente, como el caso de Mariana, la estructura del relato es la más compleja del grupo de estudiantes de primer grado porque maneja doce categorías de la gramática de las historias. En ningún caso, los estudiantes de primer grado le dieron final a su cuento.

Los niveles de las relaciones de desarrollo epistemológico entre los sujetos se dan a nivel de *coordinación y cooperación*, mas no de *reflexión*; no obstante, el nivel de

cooperación no se alcanza entre ellos, sino con la colaboración del adulto y a nivel individual, casos concretos Mariana y Diego en su relato del cuento. Los factores contextuales que pudieron incidir fueron: el uso de vídeo grabadora, el no acceso de tres de los cuatro niños al sistema de escritura.

5.2. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RELATOS DE LOS ESTUDIANTES DE SEGUNDO GRADO

5.2.1. PRIMERA APLICACIÓN

Gramática de las historias

Todos los relatos de los alumnos de segundo grado fueron escritos por ellos mismos y se transcriben como ellos lo redactaron.

Fátima

Introducción	Había una vez unos músicos que eran tres músicos
Episodio 1	
Suceso inicial	y estaban cantando en el baño
Suceso 2	y un musico el que cantaba estaba tomando un baño,
Suceso 3	estaban cantando una melodía muy bonita, uno tenía el arpa, otro la trompeta y cantaban muy bonito
Suceso 4	mientras el musico se bañaba. Y era de noche.

El relato de Fátima contiene una introducción con un episodio, a su vez el episodio está compuesto del suceso inicial y tres sucesos restantes. Este texto está relacionado con el contenido de las ilustraciones que se usaron en la aplicación de la estrategia. El relato no tiene resolución (consecuencia directa y/o reacción). Los conectores intercategoriales son la y que predomina y *que, mientras*. Este relato se inicia con la frase canónica “*Había una vez...*”

Edsel

Introducción	Havia una ves un señor
Episodio 1	
Suceso inicial	que estaba bañándose en latina
Consecuencia directa	y se salio de la tina para ponerse la ropa para irse

Episodio 2	
Suceso inicial	y se fue a coser una almuoda
Suceso 2	y todo se cosio
Suceso 3	y se pico con la avuja
Consecuencia directa	y le salio la sangre roja
Reacción	y llamaron a muchas personas a que cosieran y cosieron

Episodio 3	
Suceso inicial	y se fue en un coche a el tratio
Consecuencia directa	y fue a ver a la orquesta y vio que el saxofón y el que manda en la orquesta la arpa
Final	y colorin colorado estcuento se a terminado. fin.

El cuento de Edsel se inicia y finaliza con las frases canónicas *Havia una ves...colorin colorado estcuento se a terminado. fin.* Además, remarca el final del relato con la palabra fin. La narración posee tres episodios que están acordes con el contenido de las láminas que se usaron en la estrategia. El primer episodio contiene introducción con un suceso inicial y una consecuencia directa. El segundo episodio es rico en acciones (proposiciones) enlazadas por la conexión y, tiene un suceso inicial y dos sucesos posteriores que dan una consecuencia directa y a una reacción. El tercer episodio posee un suceso inicial con una consecuencia directa que está matizada por la descripción de los componentes de la orquesta y concluye con el final. La conexión entre proposiciones que predomina es la y, aunque también tiene otras como *a que* y *que*.

Mariana

Introducción	Habia una ves un señores arco se en latina
Episodio 1	
Suceso inicial	y se fueron los señores a coser
Consecuencia directa	una se cosio

Episodio 2	
Suceso inicial	el perrito lo iban a llebar a pasiar
Consecuencia directa	y en toses lo llebaron
Reacción	el en tonses el perrito se atravesó

Mariana elaboró un relato con dos episodios, dicho relato se inicia con la frase canónica *Habia una ves...* El primer episodio tiene una introducción un suceso inicial y una consecuencia directa. El segundo episodio posee un suceso inicial, una consecuencia directa y una reacción. El primer episodio coincide con los contenidos de las ilustraciones, sin embargo, el segundo es elaboración de la propia imaginación del autor. Las conexiones intercategoriales son: y, *entonces*.

Raymundo

Introducción	Avía unaves carros diejos que los denbieron.
Episodio 1	
Suceso inicial	Por un camión pudo trabajr en camion
Consecuencia directa	y le pagaron mucho

Episodio 2	
Suceso inicial	ysi gieron tradajanto mucho
Suceso inicial	por eso tradajo mucho

Consecuencia directa	Pporser ríco mucho dinerotudo
-----------------------------	-------------------------------

Episodio 3	
Suceso inicial	as ta cuanod choco
Consecuencia directa	y se Murío
Final	co lorín colorado este cuento seaterminado.

Raymundo realizó una narración que ostenta las frases canónicas inicial y final *Avía unaves... co lorín colorado este cuento seaterminado*, no obstante el contenido del texto no se relaciona con los láminas usadas en la estrategia, excepto por la palabra camión que aparece en el primer episodio. El cuento muestra tres episodios: el primero tiene una introducción, un suceso inicial y una consecuencia directa; el segundo contiene dos sucesos iniciales porque en el aspecto semántico son semejantes las acciones, además de una consecuencia directa. Por último, el tercer episodio tiene el suceso inicial, la consecuencia directa y el final. Las conexiones entre categorías que usó Raymundo son: *y, que*.

En resumen, dos de los cuentos poseen tres episodios, otro dos y el siguiente, un episodio; coincidentemente, los relatos de tres episodios tienen las frases canónicas iniciales y finales, en cambio, los relatos de dos y un episodios ostentan la frase canónica inicial. Las narraciones de un episodio y de tres no se apegan al contenido de las ilustraciones, por el contrario, el de dos episodios y otro de tres sí se relacionan con ese contenido. En cuanto a las categorías de la gramática de las historias, los cuentos con mayor número de categorías son los de Edsel (14) y Raymundo (12), a la vez, poseen mayor número de episodios. Véase el concentrado de información de la Tabla 12.

Tabla 15.

Concentrado de categorías de la gramática de las historias de segundo grado, primera aplicación.

Estudiante	Episodios	Introducción	Suceso Inicial+ sucesos	Consecuencia directa	Reacción	Final	Total de categorías	Conectores
Fátima	1	1	1+3	0	0	0	6	y, mientras, que,
Edsel	3	1	3+2	3	1	1	14	a que, y, que
Mariana	2	1	2+0	2	1	1	9	y, entonces
Raymundo	3	1	4+0	3	0	1	12	y, que
Promedio	2	1	2.5+1	2	.5	1	10	

5.2.2. SEGUNDA APLICACIÓN

Gramática de las historias

El siguiente es un relato colectivo de los niños de segundo grado: Edsel, Raymundo, Mariana y Fátima.

Introducción	Había una vez un niño que espantaba a su perro
Episodio 1	
Suceso inicial	y se fue de su casa al bosque
Suceso 2	y Max se fue por el mar
Suceso 3	y aterriso en una isla
Suceso 4	y se encontro con un león y una cabra, eran grande
Consecuencia directa	y lo hicieron rey de mostros de otro mundo

Episodio 2	
Suceso inicial	y Max se fue en su barco
Suceso 2	y en la noche se fue a su cuarto a dormir
Suceso 3	y por fin se quito la mascara
Consecuencia directa	y por fin quedo cansado

Episodio 3	
Suceso inicial	y fue a cenar
Consecuencia directa	y luego se durmió

Tabla 16.

Concentrado de categorías de la gramática de las historias de segundo grado, segunda aplicación

Estudiantes	Episodios	Introducción	Suceso Inicial+ sucesos	Consecuencia directa	Reacción	Final	Total de categorías	Conectores
Segundo grado	3	1	3+5	3	0	1	16	y, que, por fin, luego

A diferencia de los estudiantes de primer grado que efectuaron su relato individual, los alumnos de segundo grado lo redactaron colectivamente. Este texto se apega al contenido de las ilustraciones que se les proporcionaron a los niños y niñas. El documento tiene tres episodios de los cuales el primero es el más rico en categorías porque maneja *introducción, suceso inicial, tres sucesos y una consecuencia directa*; el segundo episodio expone cuatro categorías: *suceso inicial, dos sucesos y una consecuencia directa*; por último, el tercer episodio muestra dos categorías: *suceso inicial y la consecuencia directa*. En total, 12 categorías de la gramática de las historias de Stein y Glenn. La conexión predominante en el relato es la conjunción *y*, luego sigue *que*. Este relato usa en la introducción la frase canónica inicial *Había una vez*.

Teoría sociocultural

EPISODIOS/SECUENCIAS	Inter-cambio	Movimiento	Prospektividad	Función
EPISODIO 1 Secuencia 1 1. Fátima: A ver. 2. Raymundo: Había... (<i>Mientras tanto Fátima escribe el cuento, Mariana observa escribir a Fátima y Edsel</i>)	Inc. Nuc.	Inic. Resp.	Dem. Ent.	Sol. Inform.

<i>observa y acomoda las ilustraciones).</i>				
3. Fátima: Una vez.	Nuc.	Rep.	Ent.	Inform.
4. Raymundo: ...Una vez...Un niño	Nuc.	Resp.	Ent.	Inform.
5. Edsel: ¿De qué está vestido? (<i>Edsel interrumpe preguntado acerca de la ilustración al investigador</i>)	Inc.	Inic.	Dem.	Sol. Inform
6. Raymundo: Que espantaba [...] a...su...perro.	Dep.	Resp.	Ent.	Inform.
7. Fátima: Perro.	Dep.	Seg.	Rec.	Repet.
8. Raymundo: Sí.	Inc.	Seg.	Rec.	Conf.
Secuencia 2				
9. Edsel: (<i>Interrumpe indicando algo de la ilustración</i>)				
10. Raymundo: A ver ¿cuál es la ilustración? Y...se fue...de...su...casa. Se fue al...bosque. Pos ustedes también digan. (<i>Se dirige también a sus compañeros</i>).	Inc. Dep.	Inic. Resp.	Dem.Ent.	Sol. Inform.
	Prep.	Inic.	Dem.	Inform. Sol.Op.
11. Fátima: A ver... Y se fue de su casa al bosque. (<i>Fátima repasa lo escrito</i>).	Dep.	Resp.	Ent.	Repet.
Secuencia 3				
12. Edsel: Y después a nadar. (<i>Muestra su ilustración para darle peso a su afirmación</i>).	Dep.	Resp.	Ent.	Inform.
13. Raymundo: A ver (<i>en ese momento se le caen las ilustraciones y Edsel las recoge</i>). ¿Cuál ilustración sigue?	Inc.	Inic.	Dem.	Sol. Inform.
14. Mariana: No sé. (<i>Lo dice en voz baja y revisando las ilustraciones que ella tiene</i>).	Inc.	Resp.	Ent.	N
15. Edsel: Sigue ésta (<i>Propone a Raymundo una ilustración de las que se cayeron</i>).	Inc.	Resp.	Rec.	Prop.
16. Raymundo: (<i>Observa la ilustración y reinicia el relato</i>). Y... (<i>Observa que Fátima vaya escribiendo</i>).				
17. Fátima: Ya.			Dem.	Sol. Inform.
Secuencia 4				
18. Raymundo: Max...así se llama, mira. (<i>Dirigiéndose a los demás, señala el nombre en una ilustración, en especial a Fátima que está escribiendo</i>).	Dep.	Resp.	Ent.	Inform.
19. Edsel: ¿Quién? Max.	Inc.	Inic. Resp.	Dem.Rec.	Sol. Inform.
20. Raymundo: Se fue [...] por...el mar y...aterizó en una isla...y se encontró.	Dep.	Resp.	Ent.	Inform.
21. Fátima: Espérate. (<i>Ella está escribiendo y Raymundo va muy rápido en el dictado</i>)	Prep.		Dem.	Solic. Rep.
22. Raymundo: Y se...y se encontró... con un león. (<i>Se ríe con Edsel</i>).	Dep.	Resp.	Ent.	Inform.
23. Edsel: Y una cabra	Dep.	Resp.	Ent.	Inform.
24. Raymundo: ...y una cabra. (<i>Todos observan a Fátima escribir, ella después hace un gesto con la cara y moviendo la cabeza de que ya terminó</i>). A ver ¿qué ponemos? ¿Cómo ponemos de otra manera que...? (<i>Raymundo solicita la participación de Edsel principalmente para ello muestra una ilustración</i>). ¿Qué ponemos?	Inc. Inc.	Resp. Resp. Inic.	Ent. Rec. Dem.	Repet. Sol. Op.
	Inc.	Inic.	Dem.	Sol. Op.
25. Fátima: Le ponemos como no [...] que era grande.	Dep.	Resp.	Ent.	Reform.
26. Edsel: Ella, ella, ella. (<i>Muestra la ilustración que tiene Mariana</i>). Y era muy grande...esto. (<i>Toma la ilustración de Mariana y se la pasa a Raymundo</i>).	Inc.	Resp.	Rec.	Repet.
27. Raymundo: (<i>Regresa la ilustración a Edsel y Mariana la quiere tomar de éste</i>). Esto es al final.	Inc.	Resp.	Rec.	Prop.
Secuencia 5				

28. Raymundo: Y...lo hicieron.	Dep.	Resp.	Ent.	Inform.
29. Fátima: ¿Lo hicieron?	Inc.	Inic.	Dem.	Repet.
30. Raymundo: Lo hicieron. (<i>Afirma</i>)...Rey.	Dep.	Resp.	Ent.	Repet.+Inform.
31. Edsel: ¿Rey? A ver. (<i>Raymundo muestra la ilustración a Edsel</i>).	Inc.	Inic.	Rec.	Repet.
32. Raymundo: De...				
33. Edsel: Del bosque.	Dep.	Resp.	Ent.	Inform.
34. Raymundo: ...de monstruos...de... (<i>En este momento se le caen las ilustraciones a Edsel</i>).	Dep.	Resp.	Ent.	Inform.
35. Edsel: ...monstruos.	Inc.	Seg.	Rec.	Repet.
36. Fátima: De...				
37. Raymundo: De otro...mundo. ¿Quién tiene la del final?	Dep.	Resp. Inic.	Ent.Dem.	Inform.+Sol. Inform.
EPISODIO 2				
Secuencia 6				
38. Edsel: La del final, yo. (<i>Muestra la lámina</i>).	Inc.	Resp.	Ent.	Conf.
39. Raymundo: Dámela.		Seg.	Dem.	Sol. Inform.
40. Fátima: (<i>Observa la ilustración que tiene Mariana</i>). Esta sí es. (<i>Muestra la ilustración que tomó de Mariana y se la da a Raymundo</i>).	Inc.	Seg.	Rec.	Prop.
41. Edsel: (<i>Muestra una lámina y dice levantando la voz</i>). ÉSTA, ÉSTA ES AL FINAL. DESPUÉS ÉSTA.	Inc.	Seg.	Rec.	Prop.
42. Raymundo: Sí. Max... (<i>Comentan Raymundo y Mariana sobre la letra y lo que está escribiendo</i>). Ésta la confundiste con y griega.	Inc.	Seg.	Rec.	Conf.
43. Fátima: ¡Ah! No se le entiende.	Inc.	Seg.	Rec.	Opinar
Secuencia 7				
44. Raymundo: Max se...fue...en...su propio barco.	Dep.	Resp.	Ent.	Inform.
45. Fátima: Barco.	Inc.	Seg.	Rec.	Repet.
46. Edsel: De veras. (<i>Se levanta y toma la ilustración para observar lo que dice Raymundo</i>).	Inc.	Seg.	Rec.	Conf.
47. Raymundo: Y...en				
48. Edsel: Y en.				
49. Raymundo: ...la...noche	Dep.	Resp.	Ent.	Inform.
50. Edsel: ...la noche	Inc.	Seg.	Rec.	Repet.
51. Raymundo: ...se (<i>Edsel dice algo que no se entiende</i>). Fue...a su...cuarto.	Dep.	Resp.	Ent.	Inform.
52. Edsel: Recámara.	Inc.	Seg.	Ent.	Matiz.
53. Fátima: Ya como sea.	Inc.	Seg.	Rec.	Opinar
54. Raymundo: A...dormir. Pérate, pérate...Espérate. Oye ¿por qué no me ayudas? (<i>Se dirige a Edsel</i>). A ver, préstame el final.	Dep. Inc. Inc.	Resp. Seg. Seg.	Rec.Dem. Dem.Rec.	Inform. Solic. Inform.
Secuencia 8				
55. Fátima: Ahora sí.	Inc.	Seg.	Rec.	Conf.
56. Raymundo: Ahora sí, préstame el final. (<i>Edsel le pasa la ilustración final</i>). Y...	Inc.	Seg.	Rec.	Conf.
57. Edsel: Se quitó la máscara. (<i>No le hacen caso</i>).	Dep.	Resp.	Ent.	Inform.
58. Fátima: Y poor...		Seg.	Rec.	Repet.
59. Raymundo: Y por fin		Seg.	Rec.	Repet.
60. Edsel: Se quitó la máscara. (<i>Insiste en su final, Fátima se ríe</i>).				
61. Raymundo: Él...				
62. Edsel: Se quitó la máscara. (<i>Insiste sin mucha convicción de que le hagan caso</i>).	Inc.	Seg.	Rec.	Repet.

Secuencia 9				
63. Raymundo: Mejor dime [...]	Inc.	Seg.	Dem.	Sol. Inform.
64. Fátima: Ya.				
65. Raymundo: Y...				
66. Edsel: Y				
67. Raymundo: Por.				
68. Edsel: Y ¿por qué?		Inic.	Dem.	Sol. Inform.
69. Raymundo: fin				
70. Edsel: Por fin				
71. Raymundo: ...se quedó	Dep.	Resp.	Ent.	Inform.
72. Edsel: Se quedó. (<i>Edsel dice otras palabras que no se entienden, pero su intención es intervenir en la realización del cuento</i>).	Inc.	Seg.	Rec.	Repet.
73. Fátima: No, mejor cansado.	Dep.	Resp.	Ent.	Inform.
74. Edsel: Cansado y se fue a... (<i>No se entiende el final que propone Edsel</i>).	Inc. Dep.	Seg. Resp.	Rec. Ent.	Repet.+Inform.
EPISODIO 3				
Secuencia 10				
75. Raymundo: Y, y fue a comer.	Dep.	Resp.	Ent.	Inform.
76. Fátima: Y fue a cenar. Y luego se durmió.	Dep.	Resp.	Ent.	Inform.
77. Raymundo: Y. Ándale. (<i>Raymundo menciona unas palabras que no se entienden en la grabación</i>).	Inc.	Seg.	Rec.	
78. Edsel: Viste esto.	Inc.	Seg.	Rec.	Sol. Op.
79. Investigador: ¿Ya está?	Inc.	Seg.	Rec.	Sol. Inform.
80. Fátima: Ya.				Conf.
Secuencia 11				
81. Investigador: ¡Qué rápidos son! Sabes qué, agrégale los nombres de todos ustedes. (<i>Fátima se va a su asiento y anota los nombres de sus compañeros</i>).	Inc.	Seg. Inic.	Rec. Dem.	Eval.+Sol. Inform.
82. Edsel: Yo				
83. Fátima: A ver.				
84. Edsel: Edsel.				
85. Fátima: (<i>Mira a Mariana</i>). Mariana y Raymundo.		Seg.	Rec.	Inform.
86. Investigador: Les agradezco mucho. Déjenme apagar aquí, ya se terminó esto.	Inc.	Seg.	Rec.	Eval.

El análisis de los registros siguió el mismo procedimiento que se efectuó con el de primer grado, por tanto, primero se ubicarán los niveles de la zona de desarrollo próximo: *coordinación, cooperación y comunicación*. El nivel de coordinación no se aprecia en el registro de observación, pareciera que los estudiantes se pusieron de acuerdo antes de entrar al salón porque de inmediato se pusieron a construir el relato, por tanto, el nivel que se evalúa en el registro es el de cooperación, ya que no hubo acciones de comunicación reflexiva sobre el proceso de construcción del relato.

El registro de observación se dividió en tres episodios, éstos coinciden con la división del relato escrito por los estudiantes de segundo grado que también se hizo en tres episodios. El episodio 1 muestra 5 secuencias; el episodio 2 posee también 4 secuencias; por último, el episodio 3 tiene 2 secuencias, en total son 11 secuencias. Los participantes en este registro de observación que se analiza son Raymundo, Fátima, Edsel y Mariana.

Episodio 1

En la secuencia 1 de este episodio se construye la categoría de la gramática de Stein y Glenn que se llama introducción, *Había una vez un niño que espantaba a su perro* quien lleva el control de la producción del relato es Raymundo. Después, en la secuencia 2 se elabora el suceso inicial *y se fue de su casa al bosque*. La secuencia 3 es un ejemplo de coordinación según los niveles de desarrollo de Engenström, este nivel se presenta cuando nuevamente existen acuerdos en la secuencia de las ilustraciones para proseguir la construcción del relato. Raymundo sigue como líder del equipo de cuatro estudiantes en la secuencia 4, donde se avanza en la redacción de los sucesos 2, 3 y 4 de la narración: *y se fue de su casa al bosque y aterriso en una isla y se encontro con un león y una cabra, eran grande*. Por último, la secuencia 5 muestra la categoría consecuencia directa que finaliza este episodio con la siguiente proposición *y lo hicieron rey de mostros de otro mundo*.

Episodio 2

El episodio 2 posee 4 secuencias que corresponden también al episodio 2 del relato colectivo escrito por los alumnos de segundo grado. La secuencia 6 es de coordinación entre los participantes en la construcción del relato para proseguir en la ampliación del mismo con otras acciones, en este caso, Raymundo, Fátima y Edsel dialogan que sigue en la elaboración del cuento. La secuencia 7 reinicia el diálogo cuyo organizador es Raymundo porque es el que sabe más respecto a las narraciones; enuncian las categorías de suceso inicial y suceso 2 de este episodio: *y Max se fue en su barco y en la noche se fue a su cuarto a dormir*. Edsel aporta el suceso 3 en la secuencia 8 y rompe con la hegemonía que presentaba Raymundo en la construcción del cuento, la proposición es la siguiente: *y por fin se quito la mascara*. Concluye este episodio con la secuencia 9 donde se dan varios intercambios y movimientos para negociar la consecuencia directa del episodio 2 que se redactó como sigue *y por fin quedo cansado*.

Episodio 3

Este episodio muestra dos secuencias, en la primera Raymundo propone el suceso inicial *y fue a cenar* y Fátima lo confirma y propone la consecuencia directa para concluir el relato: *y luego se durmió*. La secuencia 11 es el final de la redacción del relato y el investigador evalúa el proceso de trabajo de los alumnos y muestra su agradecimiento.

5.3. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RELATOS DE LOS ESTUDIANTES DE TERCER GRADO

5.3.1. PRIMERA APLICACIÓN

Gramática de las historias

Los relatos de los estudiantes de tercer grado Guadalupe, Jesús, Estefani y Adrián fueron analizados con las categorías de la gramática de las historias de Stein y Glenn. Las narraciones se transcribieron respetando las características ortográficas de los alumnos.

Guadalupe

Introducción	Había una vez un señor que se llamava don toño siempre estava cosiendo,
Episodio 1	
Suceso inicial	Un día se le ocurrió que podría escribir una canción
Consecuencia directa	con sus amigos practicaban y luego se ponian a coser

Episodio 2	
Suceso inicial	Undía se le ocurrió una casion que le gusto mucho
Consecuencia directa	Fue anunciado por todas partes
Reacción	esa casion se abia echo famosa

Episodio 3	
Suceso inicial	y un día te pidieron que la tocara en el teatro
Consecuencia directa	Fue mucha gente

Episodio 4	
Suceso inicial	pero un señor envidioso le quería robar la canción
Consecuencia directa	pero no pudo
Reacción y final	y vivio feliz por siempre fin

El relato de Guadalupe contiene una introducción y cuatro episodios. El primer episodio posee la introducción, un suceso inicial y la consecuencia directa. El segundo episodio tiene un suceso inicial, la consecuencia directa y la reacción. El episodio tres nada más muestra el suceso inicial y la consecuencia directa. Al final, el cuarto episodio presenta el suceso inicial, la consecuencia directa y la reacción. Este cuento posee las frases canónicas inicial y final: *Había una vez un señor...* y *vivio feliz por siempre fin*; la frase canónica inicial se repite en el suceso inicial de los episodios uno, dos y tres: *undía*. Igual que otro relato anterior de segundo grado, la autora escribió la palabra fin al final de su redacción. En otro sentido, el texto se apega al contenido de las ilustraciones que se les facilitaron a los estudiantes para realizar la estrategia. Los conectores entre las proposiciones son: *que*, *y*, *pero*.

Jesús

Introducción	Esta era una vez un señor que siempre se bañaba y conseguía una orquesta
Episodio 1	
Suceso inicial	y como era sastre se puso a coser
Plan interno	porque le habian encargado unas almuadas
Consecuencia directa	y se puso a coserlas

Episodio 2	
Suceso inicial	después llamo a mas señores a que cosieran y entre todos el era el mas feo y ademas estaba greñado
Consecuencia directa	pero el era el cosía mejor

Episodio 3	
Suceso inicial	y se fue con su carro a anunciar
Consecuencia directa	todos los escuchaban

Episodio 4	
Suceso inicial	y hasta en los hedificios había letreros de el
Suceso 2	y decían que iba a aver una orquesta en un palacio.
Consecuencia directa	y mucha gente fue a berlos cantar en el palacio cantando
Reacción	Fueron muy famosos durante 3 años
Final	y hasí siguieron. Fin

Jesús construye un relato con introducción y cuatro episodios: el primer episodio despliega la introducción, el suceso inicial, el plan interno y la consecuencia directa; el episodio dos muestra un suceso inicial y la consecuencia directa; el tercer episodio también tiene un suceso inicial y la consecuencia directa; al final, el cuarto episodio presenta dos sucesos iniciales, una consecuencia directa y una reacción. El texto se apega al contenido de las láminas que se les proporcionaron a los estudiantes durante la aplicación de la estrategia. Este cuento también tiene las frases canónicas inicial y final: *Esta era una vez un señor...hasí siguieron. Fin.* Además, igual que el trabajo de Guadalupe le agregó al final la palabra *fin*. La conexiones usada por Jesús fueron *que, y, porque, después, además, pero.*

Estefani

Introducción	habia una bez que un señor se estba ballando y quey otro señor estaba cosiendo una sabana y estaba tejiendo en una mesa el señor que estaba sentado y después el señor que estaba tejiedo
Episodio 1	
Suceso inicial	llegaron unas personas llegaron
Consecuencia directa	y se pusieron a tejer y

Episodio 2	
Suceso inicial	y después una personas y ban en un coche
Consecuencia directa	y chocaron en frente de un eficios

Episodio 3	
Suceso inicial	y después los señore que iban se metieron en un chou
Consecuencia directa	y estaban un señores tocando musica

El relato de Estefani tiene una introducción y tres episodios. La introducción del episodio uno es muy amplia y se considera así porque sus verbos son de estado por lo que se está describiendo el espacio donde están los diferentes personajes; además, contiene un suceso inicial y una consecuencia directa. El episodio dos también presenta un suceso inicial y una consecuencia directa, de igual forma sucede con el episodio número tres. La narración se acopla con el contenido de las ilustraciones proporcionadas a los estudiantes durante la estrategia. El relato tiene la frase canónica inicial: *había una vez*. Las conexiones intercategoriales son: *que, y, después*.

Adrián

Introducción	Avía un ave un señor que ella era un mucho
Episodio 1	
Suceso inicial	lección un chisme
Consecuencia directa	ella no se le puso roja puestolana roja

Episodio 2	
Suceso inicial	illegaron sus amigos y lloraron llorando
Consecuencia directa	Trataban de contentarlo

Episodio 3	
Suceso inicial.	¡ se fue un coche que no era del
Suceso 2	¡ en el coche fue un alvaco
Suceso 3	¡ luego se un fiesta con sus amigos
Consecuencia directa	¡ se la para un muvien

Este relato de Adrián posee una introducción y tres episodios. El primer episodio contiene la introducción, el suceso inicial y la consecuencia directa. El segundo, muestra un suceso inicial y la consecuencia directa. Por último, el tercer episodio presenta un suceso inicial y dos sucesos subsecuentes, así como la consecuencia directa. El contenido del relato se relaciona con el contenido de las ilustraciones. La narración se inicia con la frase canónica *Avía un ave*. Las conexiones entre las categorías son: *que, y*. (A veces usa la *i* latina en vez de la *y* griega).

En conclusión, de los cuatro relatos dos tienen cuatro episodios y dos poseen tres. Todos usan la frase canónica inicial y las narraciones de cuatro episodios, también utilizan la frase canónica final. Todas las narraciones se relacionan con el contenido de las ilustraciones empleadas en la estrategia. Los cuentos que poseen mayor número de episodios son los que contienen más categorías de la gramática de las historias de Stein y Glenn, estos relatos son de Guadalupe (12) y de Jesús (13). El cuento que presenta una mayor diversidad de conexiones intercategoriales es el de Jesús. Se sugiere ver esta información en la siguiente Tabla 17.

Tabla 17.
Concentrado de categorías de la gramática de las historias de tercer grado, primera aplicación

Estudiante	Episodios	Introducción	Suceso Inicial+sucesos	Consecuencia directa	Reacción	Plan Interno	Final	Total de categorías	Conectores
Guadalupe	4	1	4	4	2	0	1	16	que, y, pero
Jesús	4	1	5	4	1	1	1	17	que, y, porque, pero, después, además,
Estefani	3	1	3	3	0	0	0	10	que, y, después
Adrián	3	1	3+2	3	0	1	1	14	que, y, luego
Promedio	3.5	1	4+.5	3.5	1	.5	1	14	

5.3.2. SEGUNDA APLICACIÓN

Gramática de las historias

Este equipo realizó la redacción de los relatos de manera individual, en vez de realizarlo de forma colectiva, además, Guadalupe que participó en la primera aplicación, fue suplida por Giovanna.

Giovanna

El niño disfrazado de gato

Introducción	Había una un niño que se disfrasaba de gato,
Episodio 1	
Suceso inicial	después bajo de las escaleras cojo un tenedor
Consecuencia directa	y persiguió a su perro.

Episodio 2	
Suceso inicial	Salio al bosque
Consecuencia directa	y espanto a personas.

Episodio 3	
Suceso inicial	Llego a su casa y seno
Consecuencia directa	y se durmió

Episodio 4	
Suceso inicial	Después se subio a un barco y cruso el río,
Suceso 2	al final del río se encontro un leon y una cabra.
Consecuencia directa	Al leon y ala cabra les puso una posion magica.
Reacción	El leon y la cabra nombraron rey al niño disfrazado de gato. FIN

El relato de Giovanna es el único de tercer grado que tiene el título escrito. Este cuento nos muestra cuatro episodios. El primer episodio contiene la frase canónica incompleta *Habia una...* que forma parte de la introducción, un suceso inicial y una consecuencia directa. El segundo episodio tiene un suceso inicial y una consecuencia directa. El tercer episodio también posee un suceso inicial y una consecuencia directa. El último episodio ostenta un suceso inicial y un suceso 2, así como una consecuencia directa y su reacción. El relato termina con la palabra escrita con mayúsculas FIN, además se apega al contenido de las ilustraciones. Las conexiones de las categorías son: *que, después, y.*

Estefani

Introducción	había una vez un niño vestido de gato que estaba enojado
Episodio 1	
Suceso inicial	y bajo con un tenedor para pegarle al perro
Suceso 2	y se salio corriendo y se paro en el bosque pensando
Suceso 3	y llego a su casa
Suceso 4	y se quito la mascara que traia en la cabeza

Introducción	al amanecer
Episodio 2	
Suceso inicial	el gato se subio a un barco que iba acia al bosque y ai habia un chivo y un leon
Suceso 2	y llegaron al bosque y hay se encontraba un leon
Consecuencia directa	y el leon coronó al gato
Reacción	y festejaron muy feliz Fin

Este relato de Estefani se inicia con la frase canónica *habia una vez...* y concluye con la palabra *fin*. Este cuento tiene dos episodios: el primero incluye la introducción, un suceso inicial y tres sucesos más, en cambio, el segundo inicia con la introducción continúa con un suceso inicial y un suceso más y finaliza con la consecuencia directa y la reacción. La narración se relaciona con las ilustraciones usadas en la estrategia. Las conexiones intercategoriales son: *que, y.*

Adrián

Introducción	habia una ves un niño que siempre estaba de mal umor siepre el niño se disfrasaba de gato
Episodio 1	
Suceso inicial	se salio a la selba y sereya mucho
Suceso 2	luego el gato asus-taba al perro coria
Consecuencia directa	y coria ata ñegar a la cosina
Episodio 2	
Suceso inicial	luego navegaba por el mar se encontro una isla
Suceso 2	y sencontro un leonyun chibo luego el le on fue el eolano del conejo

Consecuencia directa	luego el niño se sintió cansado y se acostó de tantas travesuras.
-----------------------------	---

La narración de Adrián contiene dos episodios con una introducción, el suceso inicial, dos sucesos más y las dos consecuencias directas. El relato se inicia con la frase canónica *había una vez...* El relato tiene correspondencia con las láminas usadas en la estrategia. Los conectores entre las categorías son: *que, y, luego*.

Jesús

Introducción	Este era una vez un niño que se disfrazaba de gato en su casa
Episodio 1	
Suceso inicial	y salió a la selva a asustar a los animales y estaba la luna llena
Suceso 2	y cuando regresó a su casa estaba muy cansado
Consecuencia directa	y se quedó casi dormido después se quitó el gorro del disfraz

Introducción	A la mañana siguiente se despertó
Episodio 2	
Suceso inicial	y se volvió a poner el disfraz asustando a su perro con el tenedor y el perro corría y corría hasta llegar a la cocina

Introducción	al día siguiente
Episodio 3	
Suceso inicial	se fue a nadar al mar en un barco y se encontró una isla donde había un dragón y un chivo
Suceso 2	y lo empesaron a saludar
Reacción	y él estaba muy de mal humor

Episodio 4	
Suceso inicial	después el dragón lo hizo su rey
Consecuencia directa	y el dragón era su esclavo y hacía todo lo que le pedían. Fin

Jesús ofrece un relato con introducción y cuatro episodios. El episodio preliminar contiene un suceso inicial acompañado de otro suceso más y la consecuencia directa. El segundo episodio también tiene introducción y el suceso inicial. El tercer episodio nos muestra nuevamente una introducción, un suceso inicial acompañado de otro suceso y una reacción. Por último, el episodio cuatro tiene un suceso inicial y la consecuencia directa. Una característica de este relato es que integra tres introducciones lo cual no se había presentado hasta ahora en los análisis de los cuentos anteriores. Este texto se correlaciona con las ilustraciones de la estrategia. Los conectores intercategoriales son: *que, y, cuando, después*.

Tabla 18.
Concentrado de categorías de la gramática de las historias de tercer grado, segunda aplicación.

Estudiante	Episodios	Introducción	Suceso Inicial+sucesos	Consecuencia directa	Reacción	Final	Total de categorías	Título	Conectores
Giovanna	4	1	4+1 = 5	4	1	1	16	1	que, y, al final después
Estefani	2	2	2+4 = 6	1	1	1	13	0	que, y
Adrián	2	1	2+2 = 4	2	0	1	10	0	que, y, luego
Jesús	4	3	4+3 = 7	2	1	1	18	0	que, cuando, y, después
Promedio	3	2	3+2.5	2	1	1	14		

Teoría sociocultural

EPISODIOS/SECUENCIAS	Inter-cambio	Movimiento	Prospektividad	Función
<p>EPISODIO 1</p> <p style="text-align: center;">Secuencia 1</p> <p>1. Investigador: Bien...se pueden...aquí les doy las ilustraciones, pueden juntar más las sillas. De preferencia traten de no darle la espalda a la... (<i>Los niños arrastran las sillas mientras el investigador les proporciona las ilustraciones</i>) a la cámara, ¿sí? Si tienen algunas dudas, me preguntan.</p> <p>2. Jesús: (<i>Éste manipula las láminas y los demás compañeros observan. Luego toma la hoja en blanco y se dispone a escribir sin compartir con sus compañeros</i>). ¿Le pongo mi nombre?</p> <p>3. Investigador: Como ustedes gusten. Sí, por supuesto, pueden poner sus nombres. (<i>Mientras tanto Jesús se ha apoderado de todas las ilustraciones y las manipula para cumplir el propósito de construir una narración. Luego le pasa las láminas a Adrián y deja de lado a las niñas</i>).</p> <p>4. Jesús: ¿Con título?</p> <p>5. Investigador: Como ustedes lo deseen, si quieren poner título, le pueden poner título. (<i>Jesús sin consultar a sus compañeros escribe un título. Afuera se oyen ruidos de alumnos y un profesor les grita para calmarlos. Jesús sigue escribiendo y a veces dirige la mirada a sus compañeros pero no hay un diálogo respecto al significado de las ilustraciones. Afuera se incrementa el ruido producido por los alumnos de un grupo</i>).</p> <p>6. Profesor: ¿QUÉ LES PASA? ¿QUÉ LES PASA? ¿QUÉ LES PASA? (<i>Afuera del saloncito un profesor grita a sus alumnos</i>).</p> <p>EPISODIO 2</p> <p style="text-align: center;">Secuencia 2</p> <p>7. Investigador: Que nada más lo va a hacer...el</p>	<p>Prep.</p> <p>Prep.</p> <p>Prep.</p> <p>Dep.</p> <p>Dep.</p> <p>Prep.</p>	<p>Inic.</p> <p>Seg.</p> <p>Inic.</p> <p>Resp.</p> <p>Inic.</p> <p>Resp.</p> <p>Inic.</p> <p>Inic.</p>	<p>Ent.+Dem.</p> <p>Dem.</p> <p>Dem.</p> <p>Ent.</p> <p>Dem.</p> <p>Ent.</p> <p>Rec.</p> <p>Dem.</p>	<p>Sol. Coop.</p> <p>Sol. Op.</p> <p>Sol. Inform. Conf.</p> <p>Sol. Inform. Conf.</p> <p>Eval.</p> <p>Sol. Coop.</p>

compañero, ustedes no van a...construirlo, porque se trata de que lo construyan entre todos. (<i>Los alumnos se miran entre sí, pero Jesús sigue escribiendo el texto</i>). Pueden ver las ilustraciones, manipularlas...para que vean de qué se trata. (<i>Estefani toma las ilustraciones y después entre todos intercambian las láminas. Se les caen, luego las levantan y las van intercambiando entre sí. Cuchichean entre sí, de tal manera que no se les entiende lo que hablan. Los ruidos de la campana de la basura se oyen con nitidez</i>). ¡Qué pasó! (<i>El investigador suelta una risita nerviosa</i>)...Lo que me interesa a mí en particular es escuchar cómo van construyendo la narración y para eso necesitan platicar.	Prep.	Seg.	Ent.	Inf.
8. Jesús: Ya ves.	Nuc.	Seg.	Dem.	Sol. Coop.
9. Giovanna: ¡Ay, sí!	Inc.	Resp.	Rec.	Justif.
10. Jesús: Si pus a todos. (<i>Afuera se oye el ruido de la campana de los recolectores de basura</i>).	Inc.	Seg.	Rec.	Reclam.
Secuencia 3				
11. Adrián: Con un tenedor. (<i>Hace la señal en el aire de cómo lo utilizaría el personaje de la ilustración. Las niñas comentan entre sí pero no se entiende lo que dicen. Mientras tanto, los alumnos intercambian las láminas y comentan su secuencia. Giovanna y Estefani comentan sobre la elaboración del texto. Aproximadamente han transcurrido unos diez minutos desde que iniciaron el trabajo en equipo</i>).	Inc.	Seg.	Rec.	Justif.
12. Jesús: Ésta. (<i>Señala una lámina</i>)	Inc.	Seg.	Rec.	Justif.
13. Adrián: No, ésta. Ésta... (<i>Estefani aprovecha para levantar un bolígrafo que se ha caído, luego se para y dialoga con el investigador respecto a la elaboración de la narración</i>).	Inc.	Seg.	Rec.	Justif.
14. Jesús: A ver esta.	Inc.	Seg.	Rec.	Justif.
15. Investigador: Entonces les doy si quieren una hoja, para que ustedes lo hagan. ¿Tú y Giovanna?... ¿Una hoja? (<i>EL investigador proporciona una hoja blanca a Estefani y otra a Giovanna, ellas toman unas láminas y a partir de este momento trabajan por separado de los niños. El investigador acomoda la videgrabadora para captar mejor el trabajo de los dos equipos. Los niños y las niñas intercambian láminas. Afuera se oyen los gritos de alumnos.</i>)	Dep.	Resp.	Ent.	Inform.
EPISODIO 3				
Secuencia 4				
16. Jesús: Ya acabé.	Inc.	Resp.	Ent.	Prop.
17. Investigador: Ya... ¿es tuyo...él no participó?	Inc.	Resp.	Ent.	Prop.
18. Jesús: No sé si quiera. ¿Quieres participar? (<i>Le entrega una lámina a Adrián</i>)	Inc.	Resp.	Ent.	Prop.
19. Investigador: Fue tuyo nada más, él no participó haciendo el cuento. Lo dejas aquí. Oye... Adrián, ¿quieres hacer tu cuento o ya con éste? Como gustes. Te doy una. (<i>Se refiere a una hoja para escribir el cuento</i>).	Inc.	Resp.	Ent.	Prop.
20. Jesús: (Insiste). Sííí.	Inc.	Resp.	Ent.	Prop.
21. Investigador: ¿Qué dices Adrián?	Inc.	Resp.	Ent.	Prop.
22. Adrián: (<i>Adrián duda</i>). Hago un cuento.	Inc.	Resp.	Ent.	Prop.
23. Investigador: Haces un cuento tú solo. (<i>Jesús entrega</i>	Prep.	Seg.	Ent.	Inf.
	Nuc.	Seg.	Dem.	Sol. Coop.
	Inc.	Resp.	Rec.	Justif.
	Inc.	Seg.	Rec.	Reclam.
	Inc.	Seg.	Rec.	Justif.
	Dep.	Resp.	Ent.	Inform.
	Inc.	Resp.	Ent.	Prop.
	Inc.	Resp.	Ent.	Prop.
	Inc.	Resp.	Ent.	Prop.
	Prep.	Resp.	Ent.	Sol. Coop.
	Inc.	Seg.	Dem.	Inform.
	Inc.	Seg.+Inic.	Rec.+Dem.	Eval.+Clarif.
	Inc.	Resp.+Ini	Ent.+Dem.	Prop.+Sol.Op
	Inc.	Resp.	Ent.	Eval.
	Dep.	Inic.	Dem.	Sol. Op.
			Dem.	Sol. Op.
	Inc.		Ent.	Conf.
	Inc.	Resp.	Dem.	Sol. Op.
	Nuc.	Inic.	Ent.	Conf.
	Dep.	Resp.	Rec.	Acept.

<i>el bolígrafo pero el investigador le contesta). Es para ti. Ponle...tu...grado...le faltó tu grado, Jesús por favor. Gracias Adrián. (Se refiere a la hoja entregada por Jesús, al mismo tiempo entrega una hoja blanca a Adrián.)</i>	Inc.	Seg. Seg.	Rec. Rec.	Conf.+Sol.In Comp.+Eval.
24. Jesús: Se lo pongo chiquito.	Inc.	Inic.	Dem.	Sol. Op.
25. Investigador: Sí, sí por supuesto. <i>(Los ruidos de la calle siguen persistentes. Adrián le pide alguna de las ilustraciones a Giovanna, quien está ensimismada escribiendo).</i> Giovanna, te habla Adrián. <i>(Jesús entrega su relato).</i> Listo. Gracias Jesús. No sé si te quieres quedar o te quieres ir a tu salón, como gustes tú, Jesús.	Inc. Inc.	Resp. Inic.	Ent. Dem.	Conf. Sol. Coop.
26. Jesús: Me voy.	Inc.	Seg.+Inic.	Rec.+Dem.	Eval.+Sol.Op
27. Investigador: Te vas, bueno. Te agradezco. Gracias. <i>(Estefani, Giovanna y Adrián siguen escribiendo su texto. El investigador se pasea alrededor de los niños que están escribiendo. Giovanna coloca una lámina en el asiento que dejó Jesús).</i>	Inc.	Resp.	Ent. Rec.	Inform. Eval.
EPISODIO 4				
Secuencia 5				
28. Adrián: ¿Cuál va primero? ¿Ehh? <i>(Giovanna señala con un dedo la ilustración que va primero y ella toma otra para seguir redactando. Adrián acomoda las láminas en una secuencia negociada con Giovanna; posteriormente Estefani solicita una ilustración y Adrián de acuerdo con Giovanna se la proporcionan. No se transcribe porque no se entiende bien el diálogo. Giovanna cambia de lámina y le da otra a Estefani).</i>	Inc.	Inic.	Dem.	Sol. Inform.
29. Adrián: ¿Cuál sigue? <i>(Observa las ilustraciones).</i>	Inc.	Inic.	Dem.	Sol Inform.
30. Giovanna: Ésta y ésta. <i>(Señala con su bolígrafo. Posteriormente, Adrián observa las ilustraciones, las acomoda y continúa su escrito).</i>	Inc.	Resp.	Ent.	Conf.
EPISODIO 5				
Secuencia 6				
31. Estefani: <i>(Se estira)</i> ¡Yaaa! <i>(Se levanta para entregar su escrito).</i>		Seg.	Rec.	Term.
32. Investigador: ¿Le pusiste tu nombre? Estefani. <i>(Ella asiente.)</i> Y grupo. Ponle tu grupo. <i>(Ella afirma con la cabeza).</i> Está bien ya. Gracias. <i>(Estefani trata de entregar su bolígrafo).</i> No, es para ti; es para ti. Gracias. <i>(Estefani sale del saloncito).</i>	Inc. Inc.	Inic. Seg.	Dem. Rec.	Sol. Inform.+ Conf.+Eval.
33. Investigador: <i>(Giovanna se levanta a entregar su trabajo).</i> ¿Tiene tu nombre Giovanna?	Inc.	Seg.	Rec.	Eval.
34. Giovanna: Sí	Inc.	Inic.	Dem.	Sol. Inform.
35. Investigador: Muchas gracias Giovanna. Así está bien. <i>(Se despide de mano de Giovanna. El investigador le abre la puerta del salón cuando ella sale).</i> Gracias, muy amable. <i>(Poco después se dirige a Adrián, quien está seleccionando la siguiente ilustración para narrarla).</i> Tómame tu tiempo ¡eh! No hay prisa, tranquilo. <i>(Adrián acomoda las ilustraciones para proseguir su tarea).</i>	Inc. Inc. Inc.	Resp. Seg. Seg.	Ent. Rec. Rec.	Conf. Eval. Eval.
	Inc.	Inic.	Dem.	Prop.
EPISODIO 6				
Secuencia 7				
36. Estefani: <i>(Después de unos minutos regresa y toca la</i>	Inc.	Inic.	Dem.	Inform.+Sol.

puerta) Maestro, tenga. Puedo pasar.				
37. Investigador: Sí, pásate. (<i>Estefani se sienta junto a Adrián, tomas las láminas y las observa. En estos momentos no habla nada, señala con su bolígrafo una lámina, mientras Adrián sigue escribiendo</i>).	Inc.	Resp.	Ent.	Conf.
38. Adrián: (<i>Adrián busca la lámina que sigue, Estefani le ofrece una</i>). No, es ésta. (<i>Estefani y Adrián comentan algo inaudible</i>)	Inc.	Resp.	Ent.	Conf.
39. Estefani: ¿Qué hora es? (<i>Se dirige al investigador</i>).	Inc.	Inic.	Dem.	Sol. Inform.
40. Investigador: Las nueve cinco. Tienen la diversión musical (<i>Afuera del salón se escucha muchos gritos de los niños</i>).	Inc.	Resp.+Se.	Ent.+Dem.	Inform.+Sol. Inform.
41. Estefani: (<i>Toma las láminas, se levanta y se dirige al investigador para entregárselas</i>). Ya vamos a entrar.	Inc.	Resp.	Ent.	Conf.
42. Investigador: ¡Mande?	Inc.	Inic.	Dem.	Sol. Inform.
43. Estefani: Ya vamos a entrar.	Inc.	Resp.	Ent.	Conf.
44. Investigador: ¡Qué! (<i>Adrián se levanta para entregar su escrito</i>). Muchas gracias Adrián. (<i>Éste trata de entregar su gafete</i>). No, ése te lo puedes llevar. Gracias.	Inc.	Seg.	Rec.	Eval.

El registro de observación de los estudiantes de tercer grado se dividió para su análisis en 6 episodios y 7 secuencias. En el episodio 1 el investigador plantea el objetivo que se persigue, construir un relato, y Jesús es el único que realiza preguntas, además de posesionarse de las láminas que son los artefactos para elaborar el texto. El episodio 2, secuencia 2, confirma que los cuatro estudiantes no están coordinados ni cooperando para cumplir con el propósito de la estrategia. El episodio 2, secuencia 3, muestra que empieza el nivel de cooperación, pero no se puede describir porque los estudiantes dialogan en voz baja de tal manera que la cámara de video no alcanza a registrar sus voces. El episodio 3, secuencia 4, reporta a Jesús, quien ya terminó su relato. El investigador agradece su participación y le propone a Adrián que redacte su propio cuento ya que Jesús realizó su trabajo sin considerar a los demás, aunque también participaron.

Desde el episodio anterior, Adrián, Giovanna y Estefani han trabajado como equipo y están construyendo su relato, esta labor prosigue en el episodio 4, secuencia 5. En el siguiente episodio 5, secuencia 6, tanto Giovanna como Estefani terminan su relato, no obstante no se pudieron grabar los intercambios, movimientos y funciones porque hablaron en voz muy baja de tal manera que la cámara de video no los pudo captar. En el episodio 6, secuencia 7, Estefani que ya había salido, regresa para apoyar a Adrián en la terminación de su relato.

5.4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RELATOS DE LOS ESTUDIANTES DE CUARTO GRADO

5.4.1. PRIMERA APLICACIÓN

Gramática de las historias

Marcela

Introducción	Abia una vez unos señores que estaban estudiando en la orquesta
Episodio 1	
Suceso inicial	astabañándose lo asian
Consecuencia directa	porque querian salir bien

Episodio 2	
Suceso inicial	después el director de la orquesta se puso a coser
Respuesta interna	imaginadose como hiba a salir se consento tanto en eso que se olbido que tenia muchos clientes
Ejecución	entonces tenia demasiado que coser
Consecuencia directa	y los clientes estaban desesperados
Reacción	profin termino

Introducción	y la gran noche yego en un auto estaban anunciando
Episodio 3	
Suceso inicial	enun auto estaban a Luis, Dario y a Ivan que iban a tocar
Consecuencia directa	toda la gente yego

Introducción	y el precidente estaria ahy
Episodio 4	
Suceso inicial	Luis, Dario e Ivan estaban desesperados y angustiados no sabían que hacer
Consecuencia directa	tan asustados que mal les salio después se tranquilizaron
Reacción	y lacancion un éxito salio.

El relato de Marcela consta de cuatro episodios. El primer episodio tiene una introducción, un suceso inicial y una consecuencia directa. El episodio dos posee un suceso inicial, una respuesta interna, una ejecución, una consecuencia directa y una reacción; de los episodios analizados anteriormente, éste es el más complejo de todos porque Marcela empieza a desarrollar el aspecto psicológico del personaje. El episodio tres presenta una introducción, un suceso inicial y la consecuencia directa. El último episodio muestra nuevamente una introducción acompañada de un suceso inicial, una consecuencia directa y una reacción. El texto se apega a las ilustraciones usadas en la estrategia. El cuento se inicia con la frase canónica *Abia una vez*. Las diferentes conexiones entre categorías usadas por Marcela fueron: *que, porque, después, entonces, y*.

Fabiola

Introducción	Abia una vez un señor que se estaba bañándose
Episodio 1	
Suceso inicial	y al Momento est Cantando en Su tina de baño y con sus Músicos
Suceso 2	y dise el señor aca esta fria el agua
Consecuencia directa	MMM Creo que me estoi llendo chueco

Episodio 2	
Suceso inicial	Traigan mas tela dijo el señor
Suceso 2	a mi tambien
Suceso 3	a mi no yo lla termine la cobija
Reacción	y esta mui calentita

Episodio 3	
Suceso inicial	que les Parese el carro señores el tambien Señores
Suceso 2	Listos señores a cantar se a dicho 1-2-3 bamonos Chun chun churun

Fabiola redactó un cuento de 3 episodios: el primero contenía una introducción, un suceso inicial más otro suceso y la consecuencia directa; el segundo poseía un suceso inicial más otros dos sucesos y la reacción; y, por último, el episodio tres presentó un suceso inicial y un suceso más. El relato se relaciona con las ilustraciones que se le proporcionaron en la estrategia, además, usó la frase canónica para el inicio del mismo: *Abia una vez*. Las conexiones intercategoriales fueron las siguientes: *que, y*.

José

Introducción	Un señor bañándose
Episodio 1	
Suceso inicial	y a los lados unos músicos tocando
Suceso 2	y los músicos se les rompieron los panlones
Consecuencia directa	y los llevaron a coser una señora lleva a coser una chaqueta y una señora cose una sabana

Introducción	y al otro dia el consierto de Benjamín que es el señor que se estaba bañando y ensallando
Episodio 2	
Suceso inicial	todo el mundo loco por su consierto entonces epiesa la funcion de Benjamín se termina la funcion
Reacción	y todo el publico aplaude.

José escribió un relato de dos episodios: el primero tiene introducción, un suceso inicial más otro suceso más y la consecuencia directa; el episodio dos contiene nuevamente una introducción, un suceso inicial y una reacción. La narración se relaciona con el contenido de las ilustraciones. Las conexiones intercategoriales usadas fueron: *y, que, entonces*.

Hugo

Introducción	Un señor Chino bañándose en unatina cantando con sus musicosy los músicos Uno la trompeta y otro el acordion
Episodio 1	

Suceso inicial	después se quiso poner los pantalones estaban rotos
Consecuencia directa	y se fue a coserlos
Episodio 2	
Suceso inicial	después una señora estaba cosiendo tela
Episodio 3	
Suceso inicial	al otro día fue ala orquesta atocar Con sus músicos y ba a empes ar alas 9:00Pm y apenas eran las 4:00Am faltaban 5horas
Suceso 2	ya enpiesa lafuncion
Consecuencia directa	yseacabo alas 11:00Pm

El relato de Hugo presentó tres episodios. El primero estuvo compuesto por una introducción, un suceso inicial y una consecuencia directa. El segundo nada más presenta el suceso inicial. El tercer episodio contiene un suceso inicial más otro suceso y una consecuencia directa. El texto no maneja ninguna frase canónica, pero si está relacionado con las láminas usadas en la estrategia. Los conectores intercategoriales fueron: *y*, *después*.

Tabla 19.
Concentrado de categoría de la gramática de las historias de cuarto grado, primera aplicación.

Estudiante	Episodios	Introducción	Suceso inicial+sucesos	Consecuencia directa	Reacción	Respuesta interna	Plan interno	Ejecución	Final	Total de categorías	Conectores
Marcela	4	3	4	4	2	1	0	1	1	19	Que, porque, y, después, entonces.
Fabiola	3	1	3+4	1	1	0	0	0	1	13	que, y.
José	2	2	2+1	1	1	0	0	0	1	9	Y, que, entonces.
Hugo	3	1	3+1	2	0	0	0	0	1	10	Y, después.
Promedio	3	2	3+1.5	2	1	0	0	0	1	14	

Los relatos de la primera aplicación a los estudiantes de cuarto grado tienen un promedio de tres episodios. El cuento elaborado por Marcela sale fuera de la norma de los que se habían venido elaborando en los grados anteriores porque incluye una respuesta interna y una ejecución, específicamente la respuesta interna implica una elaboración más complicada de la estructura psicológica del personaje, además, su texto es el que contiene mayor diversidad de conectores intercategoriales. Todos los relatos se apegaron a las ilustraciones usadas en la estrategia *narraciones en colaboración*. Solamente los textos de Marcela y Fabiola contienen la frase canónica inicial, ninguno ostenta la frase canónica final.

5.4.2. SEGUNDA APLICACIÓN

Gramática de las historias

Un sueño de haloowin

Introducción	Había una vez un niño
Episodio 1	
Suceso inicial	que un día en la noche soñó que se levantaba
Suceso 2	y se volvía malo
Consecuencia directa	y le hacía maldades a su perro

Episodio 2	
Suceso inicial	que se fue a la zelva a buscar al rey de los gatos.
Suceso 2	Iva nabegando cuando unos orribles monstruos no lo dejaron pasar.
Consecuencia directa	Entonces se despertó y no había nadie. Fin

El relato colectivo de Hugo, José, Fabiola y Úrsula posee un título “Un sueño de haloowin”, éste es el primer texto que tiene un título dado colectivamente. El escrito presenta dos episodios, el primero contiene la frase canónica *Había una vez...* que forma parte de la introducción, además ostenta el suceso inicial más otro suceso y la consecuencia directa. El segundo episodio despliega el suceso inicial más otro suceso y la consecuencia directa. La narración recurre a la alegoría del sueño en donde todo sucede y al final el despertar interrumpe las acciones, además se le agrega la palabra *Fin* para concluir el relato. El documento tiene relación con las ilustraciones de la estrategia. Los conectores intercategoriales son: *que, y, cuando*.

Tabla 20.

Concentrado de categoría de la gramática de las historias de cuarto grado, segunda aplicación

Estudiante	Episodios	Introducción	Suceso inicial+ sucesos	Consecuencia directa	Reacción	Respuesta interna	Plan interno	Ejecución	Final	Total de categorías	Título	Conectores
Promedio	2	1	2+2	2	0	0	0	0	1	10	1	Que, y, cuando, entonces.

Teoría sociocultural

EPISODIOS/SECUENCIAS	Inter-cambio	Movimiento	Prospektividad	Función
EPISODIO 1 Secuencia 1 <i>(Fabiola tiene en la paleta de la silla las láminas y las está observando conjuntamente con Úrsula y comentando en voz baja).</i> 1. José: En voz alta. <i>(Dirigiéndose a Úrsula)</i> 2. Investigador: Gracias...José Ismael es en voz alta. <i>(Se ríe el investigador. Mientras tanto Fabiola manipula las láminas).</i>	Dep. Inc. Inc.	Seg. Seg. Seg.	Dem. Dem.	Sol. Inform. Eval.+Sol.Inf.

3. Fabiola: ...van a querer verla. (<i>Dice algo en voz baja que no se entiende</i>).	Inc.	Inic.	Dem.	Sol. Op.
4. José: Es, es, es como jalogüin, es como jalogüin. (<i>Señalando la lámina y moviendo nerviosamente la mano izquierda, luego se pone a escribir</i>).	Dep.	Ent.	Ent.	Inform.
5. Úrsula y Hugo: ¡Ujum!			Rec.	Eval.
6. José: ¿Cómo le ponemos al cuento? (<i>José emocionado sigue escribiendo</i>). Ya me acordé.	Nuc. Dep.	Inic. Resp.	Inic. Ent.	Sol. Op. Prop.
7. Úrsula: Jalogüin	Dep.	Resp.	Ent.	Inform.
8. José: Muy bien... No, hay otro chiquillo que sale. (<i>Fabiola muestra las láminas y después las entrega a Hugo, mientras José sigue escribiendo. Hugo examina las láminas pero es más fuerte la atención hacia la cámara que está video grabando. Aquí existe una interrupción en la videograbación porque se terminó el casete y el investigador lo cambió</i>).	Dep.	Inic. Seg.	Rec.+Dem.	Eval.+Sol.Inf.
Secuencia 2				
9. José: Había una vez. (<i>Fabiola tiene nuevamente las láminas</i>).	Dep.	Resp.	Ent.	Inform.
10. Fabiola: Un niño que un día en la noche soñó.	Dep.	Resp.	Ent.	Inform.
11. José: Un niño...que... (<i>Pronuncia y escribe el cuento. Al mismo tiempo se pasa el antebrazo por su cabeza para quitarse algo</i>).	Inc.	Seg.	Rec.	Repet.
12. Fabiola: Que en su sueño...Otra vez.	Inc.	Seg.	Rec.	Repet.
13. José: Un día.	Dep.	Resp.	Ent.	Inform.
14. Fabiola: Primero de noche.	Dep.	Resp.	Ent.	Inform.
15. José: Que un día...que un día de noche. (<i>José sigue escribiendo</i>).	Dep.	Seg.+Resp.	Ent.	Rep.+Inform.
16. Hugo: Había una vez.	Inc.	Resp.	Ent.	Inform.
17. Fabiola: En su sueño.	Inc.	Seg.	Rec.	Repet.
18. Hugo: En su sueño.	Inc.	Seg.	Rec.	Repet.
19. Fabiola: Que en su sueño.	Inc.	Seg.	Rec.	Repet.
20. Úrsula: En su sueño. (<i>Fabiola entrega una lámina a Hugo</i>).	Inc.	Seg.	Rec.	Repet.
21. José: Se levantaba. (<i>Fabiola, Úrsula y Hugo intercambian comentarios sobre la lámina y lo que sigue del relato</i>). Se levantaba...y se volvía...malo. (<i>Dialogan sobre que lámina es la que sigue, pero no se entiende lo que hablan. José sigue escribiendo. Afuera sigue el ruido producido por alumnos que pareciera están en el recreo</i>). Lo fue a buscar...Iba navegando cuando unos horribles monstruos no lo dejaron pasar...Entonces se despertó y no había nadie. (<i>Los niños, al terminar el relato escrito José, revisan el texto cada uno</i>).	Dep. Inc. Dep. Nuc. Nuc.	Resp. Seg. Resp. Resp. Resp.	Ent. Rec. Ent. Ent. Ent.	Inform. Rep. Inform. Inform. Inform.
	Nuc.	Resp.	Ent.	Inform.
Secuencia 3				
22. José: Pus ya.	Inc.	Seg.	Rec.	Eval.
23. Fabiola: Pus ya acabamos.	Inc.	Seg.	Rec.	Repet.
24. Investigador: ¿Ya acabaron?	Inc.	Inic.	Dem.	Sol. Conf.
25. Todos: Yaa.	Inc.	Resp.	Ent.	Conf.
26. Investigador: Ya le pusieron sus nombres y el grupo.	Inc.	Inic.	Dem.	Sol. Inform.
27. Fabiola: Pero...con apellidos.	Inc.	Resp.	Ent.	Conf.
28. Investigador: Como gusten, puede ser con su solo nombre...Lo hicieron bien rápido. (<i>Los niños mientras tanto cada quien anota su nombre en la parte de abajo del relato escrito</i>).	Inc.	Seg.	Rec.	Acept.+Eval.

El registro de observación es breve debido a que el casete para videograbar se terminó en el transcurso y eso hizo que se perdieran algunos momentos de la construcción del relato, otro elemento perturbador fue el ruido bastante fuerte fuera del salón donde se realizó la estrategia. Este registro tiene un solo episodio con tres secuencias. En la secuencia 1 se observa que el nivel de desarrollo marcado por Engenström y otros es el de cooperación, lo que implica que previamente ya se había presentado el de la coordinación. Fabiola es la que tiene las láminas y controla el proceso de construcción, mientras tanto, José se dedica a escribir. José hace relación entre la imagen y la información que él conoce y repite emocionadamente que es de “haloowin”, nombre que en el turno 7, Úrsula sugerirá como título del cuento.

En la secuencia 2, José da el inicio del cuento con la frase canónica *Había una vez...* esto permite que Fabiola continúe, en el turno 10, con una proposición: *Un niño que un día en la noche soñó*, lo que determina el proceso de construcción del relato. Después de una discusión respecto al sueño, en el turno 21, José expresa la palabra para proseguir el relato y además, continúa con la trama hasta concluir el cuento. La secuencia 3 es el anuncio de la terminación del relato, el investigador les solicita que anoten su nombre y concluye el registro.

5.5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RELATOS DE LOS ESTUDIANTES DE QUINTO GRADO

5.5.1. PRIMERA APLICACIÓN

Gramática de las historias

Todos los alumnos de este grado escribieron un borrador de su relato y luego redactaron la versión final, ésta es la que se analizará. Además, tres de los textos tienen escrito el título, algo que no había sucedido en los grados anteriores. Si se observan las narraciones, se verá que son muy semejantes.

Juan

El gran cantante de opera

Introducción	En el año de 1980 existo un costurero llamado alex perez aguila
Episodio 1	
Suceso inicial	el sueño en ser cantante de opera
Consecuencia directa	pero no era mas que un simpre coasturero

Introducción	undia
Episodio 2	
Suceso inicial	el señor alex contrato a muchas costureras para terminar su traje
Suceso 2	se fue a bañar para la gran noche.
Consecuencia directa	Ila terminado su traje para la gran noche para estar listo para salir

	al escenario
Reacción	trunfo y fue un gran cantante de la opera todod los el mundo por su gran triunfo.

El relato de Juan está nominado como “El gran cantante de opera”, éste contiene dos episodios: el primero posee una introducción donde se ubica temporalmente y presenta al personaje, además tiene un suceso inicial y una consecuencia directa. El episodio número dos también tiene una pequeña introducción que a veces funciona como frase canónica *undia*, luego tiene un suceso inicial acompañado de otro suceso y finaliza con la consecuencia directa y la reacción. El contenido del cuento se relaciona con el de las ilustraciones usadas en la estrategia. Las conexiones empleadas entre las categorías son: *pero, más que, y*.

Daniel

El Gran cantante de opera

Introducción	En el año de 1985 existio un señor llamado Alejandro perez aguilar
Episodio 1	
Suceso inicial	el soñaba en ser cantante de opera
Consecuencia directa	pero no era mas que un simple costurero

Introducción	Undia
Episodio 2	
Suceso inicial	el señor alex contrato amas costureros
Suceso 2	se fue a vañar
Consecuencia directa	para que lo ayudaran a terminar sutraje

Episodio 3	
Suceso inicial	después salio en el escenario
Consecuencia directa	Triunfo
Reacción	y se convirtió en un gran cantante de opera y todo el mundo lo reconocio por su gran triunfo

Daniel también escribió el nombre del relato, “El Gran cantante de opera”. Su texto presenta tres episodios: el primero tiene una introducción similar a la del cuento de Juan, un suceso inicial y una consecuencia directa. El segundo episodio presenta también una introducción semejante a la de Juan con un suceso inicial más otro suceso y una consecuencia directa. Por último, el tercer episodio muestra un suceso inicial, una consecuencia directa y una reacción. El relato se apega al contenido de las ilustraciones proporcionadas durante la aplicación de la estrategia. Las conexiones intercategoriales son: *pero, más que, para que, después, y*.

Anahi

Introducción	En el año de 1980 existio un señor llamado Alejandro perez Aguilar
Episodio 1	
Suceso inicial	el soñaba en ser cantante de opera
Consecuencia directa	pero no era mas que un simple costurero.

Introducción	Un dia
Episodio 2	
Suceso inicial	el señor alex contrato a mas costureros para que lo ayudaran a terminar su traje para la gran noche.
Consecuencia directa	Illa terminado su traje

Episodio 3	
Suceso inicial	se fue a bañar
Consecuencia directa	para estar listo para cuando saliera a escenario.

Episodio 4	
Suceso inicial	Después al salir al escenario
Consecuencia directa	triunfo y se convirtió en un gran cantante de opera,
Reacción	y todo el mundo lo reconoció por su gran triunfo.

Anahí no le puso título a su relato, pero acomoda las acciones en una secuencia ordenada temporalmente por lo que se integran mejor los episodios, aunque el contenido sea semejante a las narraciones de Juan y Daniel. Su cuento tiene cuatro episodios: el primero tiene una introducción con un suceso inicial y una consecuencia directa; el segundo también tiene una introducción acompañada de un suceso inicial y una consecuencia directa; el tercer episodio nada más posee el suceso inicial y la consecuencia directa; finaliza el cuarto episodio con un suceso inicial, la consecuencia directa y la reacción. El relato, al igual que el de sus compañeros anteriores, se adapta al contenido de las ilustraciones. Los conectores utilizados entre las categorías fueron: *pero, más que, para que, cuando, después, y.*

Gabriela

El gran cantante de opera

Introducción	En el año de 1980 existio un señor llamado Alejandro perez aguilar
Episodio 1	
Suceso inicial	el soñaba en ser cantante de opera
Consecuencia directa	pero no era mas que un simple costurero.

Introducción	Undia
Episodio 2	
Suceso inicial	el señor alex contraro amas costureros
Consecuencia directa	para que lo ayudara a terminar su traje

Episodio 3	
Suceso inicial	Sefue a bañar
Consecuencia directa	para que este muy listo para que saliera al escenario

Episodio 4	
Suceso inicial	Después al salir del escenario
Consecuencia directa	y triunfo y se combirtio en un gran cantante de opera
Reacción	todos lo reconsieron todo el mundo por su gran trunfo.

El relato de Gabriela también tiene título “El gran cantante de opera” y muestra cuatro episodios. El primer episodio contiene una introducción, un suceso inicial y la consecuencia directa; el segundo, una introducción, un suceso inicial y la consecuencia directa; el tercero presenta un suceso inicial y la consecuencia directa; y, el último despliega un suceso inicial, una consecuencia directa y la reacción. El texto se relaciona con el contenido de las ilustraciones. Las conexiones entre las proposiciones son: *pero, más que, para que, después, y*.

El trabajo de este equipo fue colectivo, por tanto las narraciones presentan características muy similares. A continuación se mostrará un cuadro comparativo de los relatos.

Tabla 21.
Concentrado de categorías de la gramática de las historias de quinto grado, primera aplicación.

Estudiante	Episodios	Introducción	Suceso Inicial+ sucesos	Consecuencia directa	Reacción	Final	Total de categorías	Título	Conectores
Juan	2	2	2 +1	2	1	1	11	Sí	pero, más que, y
Daniel	3	2	3 + 1	3	1	1	14	Sí	pero, más que, y, para que, después
Anahí	4	2	4	4	1	1	16	No	pero, más que, y, para que, después, cuando
Gabriela	4	2	4	4	1	1	16	Sí	pero, más que, y, para que, después
Promedio	3	2	3+.5	3	1	1	14	Sí	

Los relatos de Juan, Daniel, Anahí y Gabriela son semejantes porque fueron hechos cooperativamente, pero en el proceso de producción individual escrita cada quien le aportó sus conocimientos, por lo que los textos mostraron algunas diferencias. Los episodios oscilan entre dos y cuatro, las introducciones son en el mismo número. Los sucesos son cuatro, casi iguales, excepto en Juan que son tres. Las consecuencias varían según el número de episodios y el número de reacciones es el mismo. El número de categorías construidas oscila entre once y dieciséis. Todos los relatos presentan título,

excepto el de Anahí. La narración que tiene menos conectores es la de Juan, en cambio, las de Daniel, Anahí y Gabriela son semejantes: *Pero, más que, y, para que, después.*

5.5.2. SEGUNDA APLICACIÓN

Gramática de las historias

Anahí, Juan, Gabriela y Daniel

Juan el gran moustro

Introducción	Habia una vez un niño llamado Juan, que era muy travieso
Episodio 1	
Suceso inicial	el queria tener muchas aventuras
Consecuencia directa	y siempre perseguia a su perro max.

Introducción	Juan era fanático de un moustro de caricatura,
Episodio 2	
Suceso inicial	un dia salio al jardín de su casa de pronto vio al personaje de caricatura
Respuesta interna	que admiraba tanto
Consecuencia directa	y el moustro por ese momento fue un fiel sirviente.

Episodio 3	
Suceso inicial	Juan lla iba regresar a su casa porque era demasiado tarde,
Respuesta interna	se dio cuenta que estaba en una isla
Consecuencia directa	pero el gran moustro le consiguió un bote para que Juan pudiera regresar a su casa,

Episodio 4	
Suceso inicial	cuando llego a su casa
Respuesta interna	Juan creyo que era un sueño
Consecuencia directa	y se puso a dormir.

El relato colectivo de Anahí, Juan, Gabriela y Daniel presenta como título “Juan el gran moustruo”, éste tiene cuatro episodios cuyas categorías son las siguientes: el primero tiene una introducción, un suceso inicial y otro suceso más; la introducción muestra la frase canónica inicial *Habia una vez...* El segundo episodio ostenta también una introducción, un suceso inicial, la respuesta interna y la consecuencia directa. El tercer episodio contiene un suceso inicial, la respuesta interna y la consecuencia directa. El último episodio posee un suceso inicial, una respuesta interna y una consecuencia directa. El contenido del relato se relaciona con el de las ilustraciones usadas en la aplicación de la estrategia. Los conectores entre las categorías de la narración fueron: *que, y, de pronto, siempre, porque, para que, cuando.*

Tabla 22.
Concentrado de categoría de la gramática de las historias de quinto grado, segunda aplicación.

Estudiante	Episodios	Introducción	Suceso inicial+sucesos	Consecuencia directa	Reacción	Respuesta interna	Plan interno	Ejecución	Final	Total de categorías	Título	Conectores
Promedio	4	2	4	4	0	3	0	0	1	18	Sí	Que, y, porque, para que, cuando.

Teoría sociocultural

EPISODIOS/SECUENCIAS	Intercambio	Movimiento	Prospektividad	Función
EPISODIO 1				
Secuencia 1				
1. Juan: Esta es primero (<i>Observa Daniel e intercambia con Juan la lámina, mientras Gabriela y Anahí también observan la lámina mencionada</i>)... luego ésta,	Prep.	Resp.	Ent.	Prop.
2. Daniel: Luego ésta. (<i>Mientras acomoda las láminas con el orden negociado</i>).	Prep.	Resp. Resp.	Ent. Ent.	Prop. Prop.
3. Gabriela: Primero ésta, ¿no?	Prep.	Resp.	Ent.	Prop.+Sol.Co n
4. Daniel: Sí. Esta ¿cuál es? (<i>Toma la lámina que le ofrece su compañera</i>).	Prep.	Seg.+Inic.	Rec.+De m.	Acept.+Sol.In f.
5. Juan: Esa al último la dejamos.	Prep.	Resp.	Ent.	Prop.
6. Gabriela: Ésta es al último. (<i>Señala la lámina</i>).	Prep.	Resp.	Ent.	Prop.
7. Juan: No, esta es la primera. Está al revés	Prep.	Seg.+Res p.	Rec.+Ent.	Rechaz.+Prop
8. Daniel: La que va antes es ésta.	Prep.	Resp.	Ent.	Prop.
9. Gabriela: Esta va a ser la primera. (<i>A la vez toma la lámina y la acomoda con las otras</i>).	Prep.	Resp.	Ent.	Prop.
10. Daniel: ¿Por qué?	Inc.	Inic.	Dem.	Sol. Inform.
11. Gabriela: Porque acá se ve de día y acá es de noche.	Inc.	Resp.	Ent.	Prop.
12. Juan: Sí	Inc.	Seg.	Rec.	Acept.
13. Daniel: ¡Ah! de veras...Y ésta.	Inc.	Inic.	Rec.+De m.	Recon.+Sol.I nf
14. Gabriela: Mira, aquí se ve más de noche, la luna es más brillante. (<i>Señala con la mano la ilustración que tiene un niño</i>). Luego, la que sigue es ésta. (<i>Muestra la lámina</i>).	Inc.	Resp.	Ent.	Inform.
15. Juan: Esa.	Prep.	Resp.	Ent.	Prop.
16. Daniel: Esa. La otra.	Prep.	Resp.	Ent.	Comp.
17. Gabriela: No, va a ser ésta.	Prep.	Seg.+Res p.	Rec.+De m.	Conf.+Prop. Rechaz.
18. Daniel: Sí. Era la última.	Prep.	Seg.+Res p.	Rec.+De m.	Acept.
19. Juan: A ver. (<i>Casi arrebató una lámina a la niña</i>).	Inc.	Inic.	Dem.	Solic. Inform.
20. Daniel: Aquí está, esta es. (<i>Lo dice para sí</i>).	Prep.	Resp.	Ent.	Conf.
21. Gabriela: A ver, cuál de éstas va primero.	Inc.	Inic.	Dem.	Sol. Inform.
22. Daniel: Esta... reina chimolera. (<i>Al tomar una lámina, se cae un lápiz y todos tratan de levantarlo</i>).	Inc.	Resp.	Ent.	Inform.
23. Gabriela: ¿Cuál va a ser primero? Y la que va al	Prep.	Inic.	Dem.	Sol. Inform.

51. Gabriela: El quería tener muchas aventuras... ¿Sí? <i>(Busca consenso entre sus compañeros)</i> .	Nuc.	Resp.	Ent.	Inf.+Solic.Op
52. Anahí y Juan: Sí. <i>(Daniel tose, Gabriela cambia de lámina y la observa)</i> .	Inc.	Seg.	Rec.	Conf.
53. Juan: Ya párala. <i>(Señala la lámina que tiene en su mano Gabriela)</i> .	Inc.	Seg.	Dem.	Sol. Resp.
54. Daniel: Y siempre le gustaba burlarse de...	Nuc.	Resp.	Ent.	Inform.
55. Gabriela: ¡Ayyy! Siempre. Y siempre perseguía...a su perro. A su perro Max. <i>(Daniel sigue escribiendo en la hoja en blanco)</i> .	Nuc.	Resp.	Ent.	Inform.
56. Daniel: Ya está.	Inc.	Seg.	Rec.	Sol. Inform.
57. Gabriela: <i>(Manipula las láminas)</i> . ¡Eh! Juan.	Inc.	Seg.	Dem.	Rechaz.
58. Daniel: Punto.	Inc.	Seg.	Rec.	Inform.
EPISODIO 3				
Secuencia 4				
59. Gabriela: Sí, punto...Juan era fanático de un... monstruo de caricatura.	Nuc.	Seg.+Res p.	Rec.+Ent.	Accept.+Infor m
60. Anahí y Juan: Sí. <i>(Sonríen, mientras tanto, Daniel al escribir va repitiendo en voz baja el enunciado anterior)</i> .	Inc.	Seg.	Rec.	Accept.
61. Daniel: <i>(Está escribiendo y pronuncia en voz baja)</i> . Fanático... <i>(Tose)</i> .	Inc.	Seg.	Rec.	Repet.
62. Juan: De una caricatura de un monstruo.	Inc.	Seg.	Rec.	Repet.
63. Daniel: De un monstruo...de un monstruo.	Inc.	Seg.	Rec.	Repet.
64. Gabriela: ¡Ajá!	Inc.	Seg.	Rec.	Accept.
65. Daniel: Moustro. <i>(Mientras Juan pronuncia para sí esta misma palabra)</i> .	Inc.	Seg.	Rec.	Repet.
66. Gabriela: Monstruo. <i>(Corrige a Daniel en la redacción de la palabra)</i> .	Inc.	Seg.	Rec.	Repet.
67. Daniel: Moustro.	Inc.	Seg.	Rec.	Repet.
68. Gabriela: De un monstruo de caricatura.	Inc.	Seg.	Rec.	Repet.
69. Juan: Sin justicia.	Nuc.	Resp.	Ent.	Inform.
70. Gabriela: Un día... <i>(Manipula las láminas. Juan interviene pero no se entiende)</i> . Salió de su casa. Sí, no, salió de su casa.	Nuc.	Resp.	Ent.	Inform.
71. Anahí: ¿Y para qué?	Inc.	Inic.	Dem.	Sol. Inform.
72. Daniel: Sí... ¿Si es su casa? <i>(Todos observan la ilustración)</i> .	Dep.	Seg.+Inic.	Rec.+De m.	Eval.
73. Gabriela: Sí, mira. <i>(Señala la ilustración)</i> .	Dep.	Seg.+Inic.	Rec.+De m	Conf.
74. Juan: Tiene un jardín. <i>(Se les cae el bolígrafo a Gabriela y lo recoge Anahí)</i> .	Dep.	Resp.	Ent.	Inform.
75. Daniel: <i>(Tose discretamente mientras sigue escribiendo)</i> . De su casa.	Dep.	Seg.	Rec.	Repet.
76. Juan: Y encontré.	Nuc.	Resp.	Ent.	Inform.
77. Gabriela: Y se encontró	Inc.	Seg.	Rec.	Repet.
78. Daniel: Y se encontró.	Inc.	Seg.	Rec.	Repet.
79. Gabriela: Sí...y se encontró con su per...con el monstruo.	Nuc.	Resp.	Rec.+Ent.	Inform.
80. Juan: Eso	Inc.	Seg.	Rec.	Conf.
81. Daniel: No. Se encontró con el monstruo que él...que él...que él representaba.	Nuc.	Seg.+Res p.	Rec.+Ent.	Ampliar
82. Gabriela: De pronto vio al monstruo de caricatura...que admiraba	Nuc.	Seg.+Res p.	Rec.+Ent.	Ampliar
83. Juan: Sí.	Inc.	Seg.	Rec.	Confirm.
84. Gabriela: Coma, de pronto	Inc.	Seg.	Rec.	Repet.

85. Daniel: Ya está.	Inc.	Resp.	Rec.	
86. Gabriela: Vio al personaje de caricatura.	Nuc.	Resp.	Rec.	Repet.
87. Daniel: Vio al personaje de cari... (<i>Pronuncia mientras escribe</i>).	Inc.	Seg.	Rec.	Repet.
88. Gabriela: Que admiraba tanto...que le gustaba tanto. (<i>Después de que Daniel termina de escribir el enunciado, todos observan las láminas. Juan dice algo que no se entiende</i>). ¿En qué íbamos?	Dep.	Resp.	Rec.+Ent.	Ampliar
89. Daniel: ¿En qué lo admiraba?	Inc.	Inic.	Dem.	Sol. Repet.
90. Gabriela: El monstruo...el monstruo...el monstruo ...por ese... por ese momento fue...un fiel sirviente.	Inc.	Resp.	Ent.	Inform.
91. Daniel: Punto.	Nuc.	Resp.	Ent.	Inform.
EPISODIO 4				
Secuencia 5				
92. Gabriela: Punto y aparte...Juan...Juan...ya iba a regresar a su casa...a regresar a su casa...porque era demasiado tarde. (<i>Juan, Gabriela y Anahí observan las ilustraciones, mientras escribe Daniel</i>). Porque era demasiado tarde, pero cuando fue...pero cuando iba a regresar a su casa... ya no...ya no es...taba. (<i>Daniel y Juan toman la ilustración de manos de Gabriela y la observan</i>).	Inc.	Seg.	Rec.	Inform.
93. Daniel: Sí es cierto.	Nuc.	Seg.+Res p.	Rec.+Ent.	Conf.+Inform
94. Gabriela: Así está bien...se dio cuenta.	Nuc.	Seg.+Res p.	Ent.	Inform.
95. Daniel: Sí, sí.	Inc.	Seg.	Rec.	Confirm.
96. Gabriela: Se dio cuenta...se dio cuenta que estaba en una isla. (<i>Juan y Anahí dialogan en relación a la lámina que están observando</i>).	Nuc.	Seg.+Res p.	Rec.+Ent.	Acept.+Infor m
97. Juan: Estaban en una isla. (<i>Lo dice en voz baja</i>).	Inc.	Seg.	Rec.	Confirm.
98. Daniel: Del día.	Nuc.	Seg.+Res p.	Rec.+Ent.	Inform.
99. Gabriela: (<i>Mueve la cabeza en sentido negativo</i>) Nooo, de la noche.	Inc.	Seg.	Rec.	Repet.
100. Daniel: Porque mira la ilustración. (<i>Le muestra la ilustración a Gabriela</i>).	Dep.	Resp.	Ent.	Inform.
101. Gabriela: ¿En qué íbamos?	Dep.	Seg.+Res p.	Dem.+Ent	Rechaz.+Info r
102. Daniel: En que estaba el...	Inc.	Resp.	Dem.	Repet.
103. Gabriela: El gran monstruo...	Inc.	Seg.	Rec.	Sol. Inform.
104. Daniel: ¡Ah! Ya sé.	Inc.	Seg.	Rec.	Repet.
105. Gabriela: El gran monstruo le consiguió un bote y regresó a su casa.	Nuc.	Resp.	Ent.	Inform.
106. Daniel: Sí, ya. (<i>Mientras Daniel escribe, Juan le murmura algo</i>).	Inc.	Seg.	Rec.	Confirm.
107. Gabriela: Noo, y el gran monstruo le consiguió un bote. (<i>Dialoga con Daniel respecto a una parte de la ilustración</i>).	Inc.	Seg.	Rec.	Repet.
108. Daniel: Y eso ¿qué es?	Inc.	Inic.	Dem.	Sol. Inform.
109. Gabriela: No, ese es su sombrero, pues.	Dep.	Resp.	Ent.	Inform.
110. Daniel: Y entonces cual es su rey, porque tiene un gran... (<i>No se entiende lo que sigue</i>).	Dep.	Inic.+Res p.	Ent.	Sol. Inform.
111. Gabriela: Le consiguió un bote para poder llegar a su casa.	Inc.	Seg.	Rec.	Repet.
112. Daniel: ¿Por qué quería regresar a su casa?	Dep.	Inic.	Dem.	Sol. Inform.
113. Gabriela: Pues, por...él supuestamente quería para su jardín pero él estaba en su jardín, porque al momento que apareció este...	Nuc.	Seg.+Res p.	Rec.+Ent.	Inform.

114. Daniel: ¡Ah! Ya sé...en su casa, éste luego lo ayudaba... (<i>La participación de Daniel no es audible</i>).	Nuc.	Seg.	Rec.+Ent.	Conf.
115. Gabriela: Noo, es que se dio cuenta de que estaba en una... El gran monstruo le consiguió una...un bote para poder regresar a su casa. (<i>Afuera del salón se oyen las voces de los niños gritando una porra</i>). Regresar a su casa...para que pudiera regresar a su casa.	Dep.	Seg.	Rec.	Repet.
116. Daniel: A su casa, ya está ahí. (<i>Termina de escribir el enunciado</i>).	Inc.	Seg.	Rec.	Confirm.
Secuencia 6				
117. Gabriela: (<i>Entrega una lámina a Juan</i>). No, espérense, pues.	Inc.	Seg.	Dem.	Sol. Explic.
118. Investigador: ¿Aquí hay más hojas?		Inic.	Ent.	Inform.
119. Gabriela: No, así. Cuando llegó...no, espérense... (<i>Gabriela denota molestia con sus compañeros porque la interrumpen para continuar el relato</i>). Cuando llegó a su casa...Cuando regresó a su casa. Cuando regresó a su casa...Cuando regresó a su casa creyó...que había sido rey. (<i>Daniel sigue escribiendo, Juan interviene pero no se entiende</i>). Juan le dijo al monstruo.	Inc. Inc. Nuc.	Seg. Seg. Resp.	Rec. Rec. Ent.	Pedir pal. Repet. Inform.
120. Juan: Sí.	Inc.	Seg.	Dem.	Confirm.
121. Gabriela: A ver si ya queda.	Inc.	Seg.	Rec.	Eval.
122. Daniel: Ya sí.	Inc.	Seg.	Rec.	Confirm.
123. Gabriela: Lee fuerte.	Inc.	Seg.	Dem.	Sol. Repet.
124. Daniel: Había una vez un niño...	Inc.	Seg.	Rec.	Repet.
125. Gabriela: Más fuerte. (<i>Afuera del salón se incrementan los ruidos de los niños que no dejan oír la lectura de Daniel</i>).	Inc.	Seg.	Dem.	Sol. Repet.
126. Daniel: Había una vez un niño llamado Juan que era muy travieso (<i>Juan se levanta par recoger un bolígrafo que se le cayo, hace ruido al mover la silla</i>) él quería tener muchas aventuras y siempre perseguía a su perro Max. Juan era fanático de un monstruo de caricatura...	Inc.	Seg.	Rec.	Repet.
127. Gabriela: ¡Qué!				Rechaz.
128. Daniel: Sí, así dice, así lo escribí. (<i>Le entrega la hoja en donde está escribiendo el relato a Gabriela</i>).	Inc.	Seg.	Rec.	Confirm.
129. Gabriela: (<i>Juan se levanta para estirarse</i>). Había una vez un niño llamado Juan que era muy travieso él quería tener muchas aventuras y siempre perseguía a su perro Max. Juan era un fanático de un monstruo de caricatura, un... (<i>Coloca la hoja sobre la paleta de la silla y agrega una coma al texto</i>). Un día salió al jardín de su casa... (<i>Le entrega la hoja del relato a Daniel para que siga leyendo</i>).	Inc.	Seg.	Rec.	Repet.
130. Daniel: De pronto vio al personaje de caricatura que admiraba tanto y el monstruo por ese momento fue un fiel sirviente. Cuando Juan ya iba a regresar a su casa porque era demasiado tarde, se dio cuenta que estaba en una isla pero el gran monstruo le consiguió un gran bote para regresar a su casa cuando regresó a su casa le dijo...	Inc. Inc.	Seg. Seg.	Rec. Rec.	Repet. Repet.
Secuencia 7				
131. Gabriela: (<i>Interrumpe la lectura de Daniel</i>). Cuando	Inc.	Seg.	Rec.	Repet.

(Daniel se sienta mientras Gabriela continúa escribiendo el relato). Pudiera...estaba en una isla pero al gran monstruo le consiguió un gran bote para que Juan pudiera regresar a su casa, cuando regresó a su casa...cuando Juan... (Gabriela sigue escribiendo). Cuando Juan regresó a su casa creía que era un...sueño.	Nuc. Inc.	Resp Seg.	Ent.	Inform. Confirm.
132. Todos: Sí. (Asienten con la cabeza respecto al final que le dio Gabriela. Luego comentan en voz baja de tal manera que no se entiende).				
Secuencia 8				
133. Gabriela: Oigan y ¿el título?	Nuc.	Inic.	Dem.	Sol. Inform.
134. Daniel: Este...Juan...Juan y el gran monstruo. (Mientras Gabriela escribe el título, Juan y Daniel platican en voz baja).	Nuc.	Resp.	Ent.	Inform.
Secuencia 9				
135. Gabriela: A ver si me lo dictas. (Gabriela le entrega el borrador a Daniel para que le dicte con el fin de elabora el trabajo final revisado).	Inc.	Seg.	Dem.	Sol. Repet.
136. Daniel: Había una vez...un niño... (Afuera del salón se siguen oyendo las porras).	Inc.	Seg,	Rec.	Repet.
137. Gabriela: Llamado	Inc.	Seg.	Dem.	Repet.
138. Daniel: Llamado Juan, que era muy travieso...él quería tener...	Inc.	Seg,	Rec.	Repet.
139. Juan: Muchas aventuras.	Inc.	Seg.	Rec.	Repet.
140. Daniel: Muchas aventuras... (Daniel tose)...y siempre... (Daniel sigue tosiendo)...y siempre perseguía...a su perro Max (Juan pronuncia esta última expresión al mismo tiempo que Daniel). Juan era fanático...de un monstruo.	Inc. Inc.	Seg. Seg.	Rec. Rec.	Repet. Repet.
141. Juan: De un monstruo.	Inc.	Seg.	Rec.	Repet.
142. Daniel: De caricatura...un día salió...al jardín...de su casa...de pronto vio al personaje	Inc.	Seg.	Rec.	Repet.
143. Gabriela: De pronto.	Inc.	Seg.	Rec.	Repet.
144. Daniel: De pronto vio al personaje de caricatura...que admiraba tanto...	Inc.	Seg.	Rec.	Repet.
145. Gabriela: Ad...ad con d?	Inc.	Seg.	Dem.	Sol. Inform.
146. Daniel: Sí admiraba...y el monstruo...por ese momento...fue un fiel...sirviente. Juan...Juan ya iba a regresar...	Inc. Inc.	Seg. Seg.	Rec. Rec.	Repet. Repet.
147. Daniel: Aquí es con y griega.	Inc.	Seg.	Dem.	Confirm.
148. Gabriela: No es cierto. (Contesta molesta y manoteando la mano de Daniel que señala la falta ortográfica).	Inc.	Seg.	Ent.	Rechaz.
149. Daniel: Juan ya iba a regresar...regresar...a su casa...porque era demasiado tarde,... (Afuera se oyen los gritos de los niños) se dio cuenta...se dio cuenta (Daniel tose).	Inc.	Seg,	Rec.	Repet.
150. Gabriela: Era demasiado tarde.	Inc.	Seg.	Rec.	Repet.
151. Daniel: Se dio cuenta.	Inc.	Seg.	Rec.	Repet.
152. Gabriela: De pronto se dio cuenta.	Inc.	Seg.	Rec.	Repet.
153. Daniel: Aquí dice: se dio cuenta...que estaba	Inc.	Seg.	Rec.	Repet.
154. Juan: Que estaba.	Inc.	Seg.	Rec.	Repet.
155. Daniel: En una isla...	Inc.	Seg.	Rec.	Repet.
156. Juan: En una isla.	Inc.	Seg.	Rec.	Repet.
157. Daniel: En una isla...pero el gran monstruo...le	Inc.	Seg.	Rec.	Repet.

consiguió un bote...para que Juan...				
158. Juan: Para que Juan...pudiera	Inc.	Seg.	Rec.	Repet.
159. Daniel: Pudiera...	Inc.	Seg.	Rec.	Repet.
160. Juan: Regresar	Inc.	Seg.	Rec.	Repet.
161. Daniel: Regresar...a su casa.	Inc.	Seg.	Rec.	Repet.
162. Juan: A su casa. (<i>Gabriela duda de la palabra de Daniel y toma el borrador y lo coteja con el suyo</i>).	Inc.	Seg.	Rec.	Repet.
163. Daniel: Cuando llegó a su casa.	Inc.	Seg.	Rec.	Repet.
164. Juan: Cuando llegó a su casa...Juan...creyó que era un sueño y se puso a dormir.	Inc.	Seg.	Rec.	Repet.+Infor m
165. Gabriela: Y se puso a dormir.	Inc.	Seg.	Rec.	Repet.
166. Daniel: Sí	Inc.	Resp.	Rec.	Confirm.
167. Juan: Y se puso a dormir. (<i>Afuera, los gritos de los niños son más estridentes</i>).	Inc.	Seg.	Rec.	Repet.
Secuencia 10				
168. Daniel: Ya se acabó.	Inc.	Seg.	Ent.	Inform.
169. Investigador: Ponganles sus nombres, por favor, ¿no? y el grupo.	Inc.	Inic.	Dem.	Sol. Inform.
170. Gabriela: De todos.	Inc.	Resp.	Dem.	Sol. Inform.
171. Investigador: Sí, de todos.	Inc.	Seg.	Ent.	Confirm.

El registro de observación de la construcción del relato por los estudiantes de quinto grado se dividió en las unidades más amplias que aportaron Engeström y otros, la coordinación, cooperación y comunicación reflexiva. El nivel de la zona de desarrollo próximo llamado *coordinación* se presentó de los turnos 1 al 39 que corresponde al primer episodio del registro. Este nivel involucró los intercambios preparatorios para después pasar al nivel de la cooperación. Los movimientos realizados entre los estudiantes fueron iniciación, respuesta y seguimiento y en cuanto a las funciones predominaron las propuestas, solicitar información, rechazar las propuestas y confirmar la propuesta anterior.

El nivel de la zona de desarrollo próximo de la *cooperación* se presentó a partir del turno 40 hasta el 123. Los estudiantes habiendo acordado previamente, en el nivel anterior de la zona de desarrollo próximo, la secuencia de las ilustraciones y quien era la persona que escribiría, ahora, se avocaron de lleno a la construcción del relato. En este nivel predominan los intercambios nucleares y dependientes, aunque persisten los intercambios incrustados cuya finalidad principal es repetir la información para recordar qué se ha construido del relato y poder continuarlo. Las funciones principales son las propuestas, aceptar la información o rechazarla, evaluar la propuesta y repetir la información.

El nivel de la zona de desarrollo próximo de la *comunicación reflexiva* se muestra del turno 124 hasta el 167 porque los estudiantes escuchan en voz de Daniel la lectura del cuento por dos veces y esto les permite escribir el cuento de forma individual a los demás participantes. En la secuencia 8, los estudiantes se dan cuenta de que no han escrito el título del relato, por tanto, Daniel propone un título que es aceptado por los demás. Gabriela que ha hecho el papel de líder en la elaboración del relato, ahora se propone para escribir la versión final del cuento. En este nivel los intercambios son principalmente incrustados y los movimientos son de seguimiento de la trama de la estructura del texto.

El movimiento hegemónico es el de reconocimiento de la información que está leyendo Daniel y la función principal es de repetición de la información.

Al análisis anterior en niveles de desarrollo, se le agregó el de la división del registro en cuatro grandes unidades significativas que son los episodios, todo con el afán de realizar un mejor análisis e interpretación. Posteriormente, se fragmentaron los episodios en diez secuencias y, a su vez, cada turno se analizó en intercambios, movimientos, prospectividad y funciones. En seguida se efectuará el análisis de cada uno de los episodios del registro de los estudiantes de quinto grado.

Episodio 1

Los intercambios se dan entre Juan, Daniel y Gabriela en este episodio, Anahí no interviene verbalmente en ningún momento. En los turnos 11 y 14 Gabriela argumenta respecto a la secuencia de las láminas, ya que ha observado en ellas la secuencia temporal del día y la noche, pero además de argumentar es la que por sus saberes va llevando el nivel de desarrollo de la coordinación previa a la producción del relato

10. Daniel: ¿Por qué?

11. Gabriela: Porque acá se ve de día y acá es de noche.

12. Juan: Sí

13. Daniel: ¡Ah! de veras...Y ésta.

14. Gabriela: Mira, aquí se ve más de noche, la luna es más brillante. (*Señala con la mano la ilustración que tiene un niño*). Luego, la que sigue es ésta. (*Muestra la lámina*).

Posteriormente, en los turnos 35 y 36, dentro del proceso de planificación de las actividades, marca el fin de la secuencia de las láminas para pasar al de la redacción del texto. Gabriela, en ese turno 35, da por terminada la secuencia negociada de las láminas y propone el inicio de la escritura del relato.

35. Gabriela: A ver...entonces...primera...segunda... tercera...cuarta...quinta y la última. (*Al tiempo que las muestra a sus demás compañeros, las va entregando a Daniel*). Sí...Hay que escribirla. ¿Quién escribe?

36. Juan: Tú y Daniel. (*Luego hay un intercambio verbal que no es inteligible, no obstante, por las acciones Daniel va a escribir el texto y Gabriela se encargará de manipular las láminas y de relatar el texto en compañía de Juan y Anahí*).

Episodio 2

En la secuencia 2 Gabriela va ayudando a sus compañeros en la resolución del problema, la construcción del relato, primero enuncia la frase canónica inicial y continúa con la presentación del personaje. Luego viene un intercambio sobre el nombre del mismo y Gabriela impone el nombre de Juan. La categoría de la gramática de las historias de Stein y Glenn, llamada introducción, se ha construido. Posteriormente, en la secuencia 3, Gabriela formula las otras dos categorías que sus compañeros aceptan, dichas

categorías fueron el suceso inicial y el suceso siguiente que constituyen el primer episodio del relato.

Episodio 3

Gabriela continúa proponiendo las categorías principales del episodio siguiente del relato, aunque ahora Juan expone algunas modificaciones que son aceptadas por el equipo, mientras tanto, Daniel sigue escribiendo. Las categorías que presenta Gabriela son introducción, suceso inicial y consecuencia directa.

- 70. Gabriela:** Un día... (*Manipula las láminas. Juan interviene pero no se entiende*). Salió de su casa. Sí, no, salió de su casa.
- 72. Anahí:** ¿Y para qué?
- 73. Daniel:** Sí... ¿Si es su casa? (*Todos observan la ilustración*).
- 74. Gabriela:** Sí, mira. (*Señala la ilustración*).
- 75. Juan:** Tiene un jardín. (*Se les cae el bolígrafo a Gabriela y lo recoge Anahí*).
- 76. Daniel:** (*Tose discretamente mientras sigue escribiendo*). De su casa.

Episodio 4

Gabriela sigue conduciendo la construcción del siguiente episodio del relato, en esta secuencia cinco propone el suceso inicial y otro suceso más para ello se apoya en las láminas que se han usado en la estrategia. En la secuencia seis, a partir del turno 126, se inicia el nivel de desarrollo de la comunicación reflexiva cuando los alumnos le solicitan a Daniel que lea lo que ha escrito con el propósito de observar la secuencia en los acontecimientos. La secuencia 7 presenta la transición de la comunicación reflexiva al nivel de cooperación en donde Gabriela propone el final del relato que corresponde a la categoría de reacción, final en el que están de acuerdo todos los integrantes del equipo. Nuevamente Gabriela solicita que le pongan el título al cuento y Daniel propone *Juan y el gran monstruo*, esto corresponde a la secuencia 8. En la siguiente secuencia, Gabriela le solicita a Daniel que le dicte del borrador que él ha escrito para pasar a la versión final revisada; nuevamente se está en el nivel de desarrollo de la comunicación reflexiva porque se revisa la coherencia y cohesión en el texto escrito, además de la ortografía.

5.6. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RELATOS DE LOS ESTUDIANTES DE SEXTO GRADO

5.1. PRIMERA APLICACIÓN

Gramática de las historias

Los alumnos de sexto grado, igual que los de quinto, hicieron primero su versión en borrador y luego la versión final, excepto Gibrán, quien realizó dos versiones previas en borrador y después redactó la versión definitiva. Todos anotaron el título en su versión final. La versión que se seleccionó para analizarla fue la final.

Violeta

Benjamín y sus músicos

Introducción	Un dia como cualquier otro
Episodio 1	
Suceso inicial	me metí a bañar me sumerji en mi tina que tenia mucha espuma a la luz de la luna
Respuesta interna	y empeze a pensar que yo era muy Famoso.
Episodio 2	
Suceso inicial	Me termine de bañar
Plan interno	y pense voy a ir a ver a Benjamín y sus músicos yo sabia coser y pense les boy a decrir si les puedo hacer unos trajes.
Episodio 3	
Suceso inicial	Fui y platique con ellos
Consecuencia directa	y me dijeron que si les hice los traje
Reacción	y me hise famoso
Episodio 4	
Suceso inicial	y muchos artistas famosos hivan con migo,
Suceso 2	por cierto tambien contrate a mas costureros para que me ayudaran
Reacción	y tengo una hermosa y grande fabrica.

Violeta denominó a su relato “Benjamín y sus músicos”, éste tiene como característica que está narrado desde el punto de vista del protagonista en primera persona, lo que hace que el cuento tenga tendencia a describir las ideas y emociones del narrador. El relato consta de una introducción que contiene la frase canónica inicial *Un día...*, además posee cuatro episodios, los dos primeros son complejos por la inclusión de varias categorías como suceso inicial, respuesta, otro suceso, el plan interno, la consecuencia directa y la reacción. El contenido del cuento se relaciona con las ilustraciones usadas durante la aplicación de la estrategia. Los conectores entre categorías usados por Violeta fueron: *que, y, si, por cierto, para que.*

Luis

El loco

Introducción	Un dia mientras me vañava cantava
Episodio 1	
Suceso inicial	Pense
Respuesta interna	y dije que voy a trabajar y dije lo voy a pensar unrato y lla lo avia pensado
Secuencia del plan	y di je boy a trabajar de costurero y boy a contratar a 20 o 30 señores
Plan interno	Para Poder comprar una casa grande y poder arreglar el carro y poder comprar muebles y un carro nuevo y un esterrio para saber que bonitas estan las musicas o que feas estan Y bueno dije boy

	aser esa fabrica
Consecuencia directa	y entonses la yse
Reacción	para comprar casi todo lo que llo quisiera

Episodio 2	
Suceso inicial	Y entonces abi contratado los 20 o 30 señores
Suceso 2	y entonses ysimos muchas cosas de coser como cochinos, perros, castillitos edce tera y entonses seguimos asien do muchos
Consecuencia directa	y nos compramos to dolo que queriamos Fin

Luis tituló su cuento “El loco”, éste contiene dos episodios; el episodio uno tiene una introducción con la frase canónica inicial *Un día...*, posteriormente el suceso inicial, la respuesta interna, la secuencia del plan, el plan interno, la consecuencia directa y la reacción. El episodio dos presenta el suceso inicial, otro suceso más y la consecuencia directa. Este cuento, como el anterior de Violeta, está narrado en primera persona. La narración se apega al contenido de las ilustraciones. Los conectores entre las diferentes categorías fueron: *y, que, entonces.*

Alejandra

Benja y su sueño

Introducción	Un día
Episodio 1	
Suceso inicial	mientras me bañaba
Respuesta interna	y a la ves recorde que de niño queria ser musico
Plan interno	y mi madre me decia - Si quieres ser musico debes estudiar -.
Consecuencia directa	Pero a no no hice caso y termine en este mugre taller de costura,
Reacción	pero bueno empeze desde abajo y de menos ahora tengo un taller que es el unico consuelo que me queda.

Episodio 2	
Suceso inicial	- Benja me invitaron a la opera – dijo mi mujer – ah la opera como quisiera estar en una – Sí vas a cantar como en la regadera quedate como estas –
Suceso 2	Así que en l anoche fuimos –
Consecuencia directa	Perdone las molestias pero el personal renució y mañana se haran audiciones – dijo el dueno –
Reacción	Esta es mioportunidad

Episodio 3	
Suceso inicial	y sí anuncie a miesposa y junte a mis jami taller me hizo la ropa.
Consecuencia directa	Y si se lo pregunta ni opera se llama “Benjamín y sus músicos”

“Benja y su sueño” es el título que le dio a su cuento Alejandra. Este relato contiene una introducción que remite a la frase canónica inicial *Un día...*, además posee tres episodios; el primero presenta el suceso inicial, una respuesta interna, un plan interno, una consecuencia directa y la reacción. El segundo episodio contiene el suceso inicial que está escrito en la forma de diálogo, otro suceso más, la consecuencia directa que también está en forma dialógica, y la reacción. Por último, el tercer episodio contiene el suceso inicial la consecuencia directa. Este relato, igual que los anteriores, está narrado desde el punto de vista del protagonista, en primera persona, pero además, la autora incluye fragmentos de diálogo. El contenido de la narración está relacionado con el de las ilustraciones usadas en la estrategia. Las conexiones entre las categorías son: *y, que, si, pero, así que*.

Gibrán

El loco

Introducción	Un día
Episodio 1	
Suceso inicial	mientras estaba en mi cuarto blanco y que tenía las paredes acolchonadas
Respuesta interna	recordé cuando mi mamá me decía: - si quieres ser cantante estudia,
Consecuencia directa	pero no estudié
Suceso 2	y mirenenme no tengo nada más que mi cuarto blanco,

Episodio 2	
Respuesta interna	recorde cuando cantaba en mi ópera,
Consecuencia directa	era el mejor cuando salía de mi función
Reacción	todos me saludaban,

Episodio 3	
Respuesta interna	tenía amigos me volví rico me compré este cuarto y una camisa que no me deja hacer cosas malas
Consecuencia directa	y todo esto lo digo atado a mi camisa de fuerza

Gibrán tituló a su relato “El loco”, éste posee dos episodios: el primero empieza con la introducción que contiene la frase canónica inicial *Un día...*, además tiene el suceso inicial, otro suceso más y la consecuencia directa. El episodio dos tiene las siguientes categorías: suceso inicial, consecuencia directa y reacción. Esta narración está contada desde el punto de vista de la primera persona y tiene una parte de diálogo. El contenido del texto se relaciona con las ilustraciones usadas en la estrategia. Los conectores intercategoriales son: *y, que, cuando, si, pero*.

Tabla 23.
Concentrado de categorías de la gramática de las historias de sexto grado, primera aplicación

Estudiante	Episodios	Introducción	Suceso Inicial+sucesos	Consecuencia Directa	Reacción	Respuesta interna	Plan Interno	Ejecución	Final	Total de categorías	Título	Conectores
Violeta	4	1	4 + 1	1	2	1	1	0	1	16	Sí	que, y, si, por cierto, para que.
Luis	2	1	2 + 1	2	1	1	1	1	1	13	Sí	y, que, entonces
Alejandra	3	1	3 + 1	3	2	1	1	0	1	16	Sí	y, que, así pero, si, que
Gibrán	3	1	1+1	3	1	3	0	0	1	14	Sí	y, , si, pero cuando, que
Promedio	3	1	2.5+1	2	1.5	1.5	1	0	1	15	Sí	

5.6.2. SEGUNDA APLICACIÓN

Gramática de las historias

Luis, Gibrán, Violeta y Alejandra

UN MUNDO EXTRAÑO

Introducción	Había una vez un niño que se llamaba Víctor
Episodio 1	
Suceso inicial	y se vestía de gato
Suceso 2	y en su mano llevaba un trinche
Consecuencia directa	para así asustar a los animales de ester mundo principalmente a los perros

Episodio 2	
Suceso inicial	salía de su casa como a eso de las once de la noche en varco al más maravilloso lugar del mundo el imaginario, donde el era el rey
Suceso 2	cuando el llegaba a ese lugar
Consecuencia directa	todos los animales lo recibían con una fiesta, hai benerado Por los animales a los que les daba poderes con su cetro mágico.

Introducción	Un día antes de regresar a su casa
Episodio 3	
Suceso inicial	Vio que había animales que no lo veneraban
Consecuencia directa	devido a que aquel rey no era bueno con la Población-¿Pero como mi poder mágico se havia ido? ¿Si se habia ido!
Respuesta interna	Estaba enojadísimo ya no tenía imaginación,
Consecuencia directa	Así que su mundo maravilloso era solo el jardín de su casa y sus maravillosos Animales extraordinario solo eran pajaros, un gato y 2 perros.

Tabla 24.
Concentrado de categorías de la gramática de las historias de sexto grado, segunda aplicación

Estudiante	Episodios	Introducción	Suceso Inicial+sucesos	Consecuencia Directa	Reacción	Respuesta interna	Plan Interno	Ejecución	Final	Total de categorías	Título	Conectores
Promedio	3	2	3+2	4	0	1	0	0	1	16	Sí	Que, y, cuando, pero, así que.

El relato colectivo de Alejandra, Gibrán, Luis y Violeta tuvo una versión en borrador y después la redacción definitiva, ésta es la que se analiza aquí. El cuento tiene el título de “Un mundo extraño” y se estructura en dos introducciones y tres episodios. Las dos introducciones tienen las frases canónicas iniciales: *Había una vez... Un día...* El primer episodio contiene como se dijo una introducción, un suceso inicial, más otro suceso y una consecuencia directa. El segundo episodio tiene la misma estructura que el uno, un suceso inicial, más otro episodio y una consecuencia directa. Por último, el tercer episodio muestra las categorías una introducción, un suceso inicial, una respuesta interna y dos consecuencias directas. El relato tiene relación con las ilustraciones usadas en la estrategia. Los conectores intercategoriales usados son: *que, y, donde, cuando, a los que, a que, pero, así que.*

Teoría sociocultural

El registro de observación de los estudiantes de sexto grado primero fue analizado en relación a los niveles de la zona de desarrollo próximo que indican Engeström y otros, las que son: coordinación, cooperación y comunicación reflexiva. En el episodio 1 que incluye 17 turnos, se presenta el nivel de coordinación entre los integrantes del equipo, lo que implica proponer el orden que llevarán las ilustraciones en función del objetivo, construir un relato, además, ubicar los papeles que asumirán ellos para cumplir ese objetivo.

El nivel de la zona de desarrollo próximo de cooperación se inicia en el episodio 2 cuando empiezan a construir el relato. En el registro es evidente la pugna entre Alejandra y Gibrán por controlar el proceso de creación de la narración. Sin embargo, no se puede separar tajantemente el nivel de desarrollo de la comunicación reflexiva porque se presenta en diferentes momentos, por ejemplo: es interesante la pugna entre Alejandra y Gibrán respecto a la continuación del relato, cuando la primera ironiza en cómo se está dando este proceso.

103. Gibrán: Cuando regresaba a casa...su mamá lo regañaba mucho... (*Alejandra se le queda mirando a Gibrán de forma dubitativa*). Cuando regres...sí porque mira le toca ésta... (*Muestra una de las láminas*).

104. Luis: Cuando regresaba...

105. Gibrán: Punto y aparte.

106. Luis: Cuando regresaba... (*Se pone a escribir*).

107. Gibrán: ¡Ajá!

108. Alejandra: Pero eso qué, ¿tiene chiste?

109. Gibrán: Por qué no tiene chiste.

110. Luis: Cuando regresaba a su casa llegaba un gato, llegaba muy mal.

111. Alejandra: Cuando regresaba a su casa...

112. Luis: Cuando llegaba a su casa.

113. Alejandra: ¡Ay no! hasta un diablo lo regresaba para crear una historia, pus sino que chiste. (*Afuera se oye el sonido de la campana de los recogedores de basura*). Un niño tenía...tenía un trabajo, luego regresaba a su casa, se acostaba y se dormía. Pus imagínate. (*Hace una expresión burlona dirigida a Gibrán, los otros niños miran sonrientes a Gibrán*).

Desde el turno 108, Alejandra cuestiona que conforme va la lógica del relato esta no es interesante: *Pero eso qué, ¿tiene chiste?* Posteriormente, en la secuencia 113, remarca su negativa a seguir construyendo un relato que no tiene chiste ni para el diablo. Incluso pone un ejemplo de un relato que no tiene atractivo para el lector o escucha porque no tiene conflicto. Es llamativa esta secuencia de acontecimientos porque pone en evidencia un conocimiento profundo de la estructura que debe tener un relato para ser atractivo al lector.

Episodio 1

El episodio 1 tiene una sola secuencia y 17 turnos, en él predominan los intercambios incrustados y preparatorios, por tanto, existen muchas propuestas y repeticiones en relación a la secuencia de las ilustraciones para cumplir el propósito de resolver el problema, construir un relato.

EPISODIOS/SECUENCIAS	Inter-cambio	Movi-miento	Prospec-tividad	Función
EPISODIO 1				
Secuencia 1				
(Inicialmente Gibrán manipula las láminas para darles un cierto orden. Sus compañeros están sonrientes).				
1. Alejandra: A ver...a ver préstame. (<i>Toma dos láminas que estaba manipulando Gibrán, luego éste le proporciona las otras</i>).	Inc.	Seg.	Dem.	Sol. Mat.
2. Gibrán: Esta es la tarea de hoy. (<i>Contesta algo que no se entiende, pero que causa la risa de Luis y Violeta</i>).	Inc. Inc.	Resp. Resp.	Ent. Ent.	Conf. Prop.
3. Alejandra: Esta es la primera. (<i>No se entiende bien. Luis señala con su bolígrafo a Gibrán</i>). Esta es la...	Inc. Inc.	Resp. Resp.	Ent.	Prop. N
4. Gibrán: No sé.	Inc.	Resp.	Ent.	Matiz.
5. Alejandra: No sé, parece que esta cosa.	Inc.	Resp.	Rec.+Ent.	Conf.+Accept.
6. Gibrán: ¡Ah! Sí es cierto...La primera es la de...	Inc.	Resp.	Ent.	Prop.
7. Violeta: La segunda es ésta. (<i>Señala una lámina, luego apunta a otra con la mano</i>). Luego ésta.	Inc. Inc.	Resp. Resp.	Ent. Rec.	Prop. Rechaz.
8. Alejandra: No, esta. (<i>Muestra una lámina</i>)	Inc.	Resp.	Ent.	Prop.
9. Gibrán: Y luego ésta para estar bien...Luego la de... (<i>Observa una de las láminas que tiene en sus manos Alejandra</i>). A ver (<i>Sigue observando otras láminas que tiene Alejandra</i>).	Inc.		Dem.	Sol. Mat.
10. Violeta: Primero esa. (<i>Señala la lámina</i>).	Inc.	Resp.	Ent.	
	Inc.	Seg.+Resp.	Rec.+Rec.	Prop.

11. Gibrán: Sí esa. (<i>Luis también señala la misma lámina</i>). Y luego ésta...	Inc.	Inic.	Dem.	Conf.+Prop.
12. Alejandra: ¿Cómo?	Inc.	Resp.	Ent.	Duda
13. Gibrán: Primero esa. ¿Sí? (<i>Alejandra acomoda las láminas en el orden acordado por todos</i>). Empezamos. (<i>Toma las láminas que acomodó Alejandra, observa el orden de las mismas y tiene dudas</i>).	Inc.	Resp.	Rec.	Sol. Inform.
14. Alejandra: Esa así la tienes.	Prep.	Inic.	Dem.	Prop.
15. Gibrán: Esas dos. (<i>Muestra las láminas</i>).	Inc.	Resp.	Rec.	Conf.
16. Alejandra: A ver...estas sí son o puede ser que se haya despertado. (<i>Gibrán sigue acomodando las láminas</i>). Sigue esa. ¡Quééé! (<i>Gibrán le regresa las láminas a Alejandra y dice algo en voz baja que no se entiende. Afuera se escuchan las voces de los niños. Luego cuchichean Luis y Gibrán</i>). ¡Yaaa! (<i>Después de un minuto de comentarios en voz baja entre los participantes el investigador interviene</i>)	Inc.	Seg.	Rec.	Prop.
17. Investigador: Con tinta o con lápiz. (<i>Los participantes siguen hablando en voz baja aunque ya han empezado a construir el relato. Alejandra escribe mientras Gibrán que tiene en sus manos las láminas, va dictando la narración</i>). Si hablan más fuerte se los agradezco.	Prep.	Inic.	Dem.	Prop.
EPISODIO 2				
Secuencia 2				
18. Gibrán: Había una vez un niño que se llamaba Víctor y se vestía de gato para salir hasta en la tarde.	Inc.	Resp.	Ent.	Inform.
19. Alejandra: Espérate, no. (<i>Gibrán entrega las láminas a Luis para que siga construyendo y dictando el relato. A Luis se le cae el bolígrafo y lo recoge</i>).	Nuc.	Seg.	Dem.	Esperar
20. Luis: Que siempre perseguía a los perros con su tenedor.	Inc.	Resp.	Ent.	Inform.
21. Alejandra: Que se vestía... (<i>Alejandra sigue escribiendo</i>).	Nuc.	Resp.	Ent.	Inform.
22. Gibrán y Luis: Para salir en la tarde.	Nuc.	Resp.	Ent.	Inform.
23. Luis: Como asustando a los perros.	Nuc.	Resp.	Ent.	Inform.
24. Alejandra: ¡Ahhh! (<i>Protesta de que eso no es lo que sigue, Gibrán y Luis le muestran la lámina para aseverar lo que dijeron</i>).	Inc.	Seg.	Dem.	Justif.
25. Luis: Como asustando a los perros.	Inc.	Seg.	Rec.	Repet.
26. Gibrán: Dejándolo jugar...Dejando	Dep.	Resp.	Ent.	Inform.
27. Alejandra: Pero cómo va a... (<i>No se entiende la parte final de su intervención</i>).	Inc.	Seg.	Rec.	Rechaz.
28. Gibrán: El perro se va quedar.	Dep.	Resp.	Ent.	Inform.
29. Violeta: No entendí. (<i>Le pide a Luis que le muestre la lámina</i>).	Inc.	Seg.	Dem.	Solic. Rep.
30. Alejandra: ¿Qué llevaba?	Inc.	Inic.	Dem.	Sol. Inform.
31. Gibrán: Un tenedor.	Nuc.	Resp.	Ent.	Inform.
32. Alejandra: ¿Sí? ¿Qué más?	Inc.	Inic.	Rec.+Dem.	Conf.+Sol.Inf
33. Luis: En su mano llevaba un tenedor.	Dep.	Seg.	Ent.	Inform.
34. Violeta: Un tenedor.	Inc.	Seg.	Rec.	Repet.
35. Alejandra: Un trinche.	Dep.	Seg.	Rec.	Matiz.
36. Gibrán: Trinche, síii.	Inc.	Seg.	Rec.	Repet.
37. Luis: Para así asustar a los animales.	Nuc.	Resp.	Ent.	Inform.

EPISODIO 3				
Secuencia 3				
38. Gibrán: Siempre se salía de su casa...como a...las ...once de la noche y se iba a un lugar maravilloso.	Nuc.	Resp.	Ent.	Inform.
39. Alejandra: Me puedes dejar escribir.	Inc.	Seg.	Dem.	Esperar.
40. Violeta: ¿Esto qué es? (<i>Señala un objeto o personaje en la lámina</i>).	Inc.	Inic.	Dem.	Sol. Inform.
41. Alejandra: (<i>No se entiende el inicio de su intervención</i>)...a un lugar maravilloso donde. (<i>En este momento levanta los brazos y hace una expresión de remedo de sabelotodo de Gibrán</i>). Así como tú sabes.	Inc.	Seg.	Rec.	Rep.
42. Gibrán: ...los monstruos eran sus esclavos.	Nuc.	Resp.	Ent.	Inform.
43. Alejandra: Ya estuvo. (<i>Termina de escribir y pasa la hoja Violeta para que siga escribiendo, después toma las ilustraciones que las tenía Gibrán</i>). Salió de su casa como a eso de las once. Como a eso...de las once de la noche...	Inc.	Seg.	Rec.	Repet.
44. Violeta: ¿Qué más?	Inc.	Inic.	Dem.	Sol. Inform.
45. Alejandra: ...a las once de la noche.	Inc.	Seg.	Rec.	Repet.
Secuencia 4				
46. Gibrán: Y luego salió en su barco a un lugar maravilloso.	Dep.	Resp.	Ent.	Inform.
47. Violeta: Y luego... (<i>Se sonríe dirigiéndose a Alejandra</i>).	Inc.	Inic.	Dem.	Sol. Inform.
48. Gibrán: Y luego...	Inc.	Inic.	Dem.	Sol. Inform.
49. Alejandra: ¡Ya no me hables!	Inc.	Resp.	Ent.	Confront.
50. Gibrán: En barcooo. (<i>Levanta la mano expresivamente para repetir la frase</i>).	Inc.	Resp.	Rec.	Repet.
51. Violeta: En barco...	Inc.	Seg.	Rec.	Repet.
52. Alejandra: Al más maravilloso de los mundos. (<i>Con énfasis para tratar de imponer su idea del relato, a la vez se le queda mirando a Gibrán retadoramente</i>).	Dep.	Resp.	Ent.	Inform.
53. Gibrán: En donde sucedían cosas terribles.	Nuc.	Resp.	Ent.	Inform.
54. Violeta: Maravilloso...	Inc.	Seg.	Rec.	Repet.
55. Alejandra: Al más maravilloso lugar del mundo. (<i>Dirige la mirada a Gibrán</i>).	Inc.	Seg.	Rec.	Repet.
56. Gibrán: ¡Ajá!	Inc.	Seg.	Rec.	Conf.
Secuencia 5				
57. Alejandra: ¡Ay! También tenemos que ayudarle a escribir. ¿Tú vas a escribir Gibrán? (<i>Violeta entrega la hoja donde se está escribiendo el relato a Gibrán</i>).	Inc.	Seg.+Inic.	Dem.+Dem	Inform.+Sol. Resp.
58. Gibrán: Préstame una para apoyarme al escribir. (<i>Señala una lámina, la que le es proporcionada por Alejandra</i>)...Imaginario ya, te toca. (<i>Hablan todos al mismo tiempo para continuar el relato</i>).	Inc.	Inic.	Dem.	Sol. Mat.
59. Alejandra: Donde él era el rey.	Dep.	Resp.	Dem.	Inform.
60. Gibrán: Todos los animales...todos los animales lo recibían.	Nuc.	Resp.	Ent.	Inform.
61. Alejandra: Cuando el llegaba al extraño lugar. (<i>Violeta toma la ilustración que está describiendo Alejandra</i>).	Nuc.	Resp.	Ent.	Inform.
62. Gibrán: Lo recibían...	Inc.	Seg.	Rec.	Repet.
63. Alejandra: Con una...fiesta, con una fiesta. (<i>Al terminar de escribir Gibrán le da la hoja a Luis para que siga escribiendo</i>).	Nuc.	Resp.	Ent.	Repet.
Secuencia 6				

64. Luis: Dame una hoja. (<i>Luis pide la lámina a Gibrán para apoyarse al escribir</i>).	Inc.	Inic.	Dem.	Sol. Mat.
65. Alejandra: A ver...ahí era el rey	Inc.	Seg.	Rec.	Repet.
66. Gibrán: Ahí con hache.	Inc.	Seg.	Ent.	Inform.
67. Alejandra: Entonces diría hay.	Inc.	Seg.	Rec.	Rechaz.
68. Gibrán: Ahí con hache. (<i>Todos observan cómo escribe Luis</i>).	Inc.	Seg.	Rec.	Repet.
69. Alejandra: Con hache tú. (<i>Se dirige a Luis</i>).	Inc.	Seg.	Rec.	Repet.
70. Violeta: Ahí dice hay.	Inc.	Seg.	Rec.	Inform.
71. Alejandra: Ahí era...venerado. Ahí era venerado.	Nuc.	Resp.	Ent.	Inform.
72. Gibrán: Bautizaba.	Dep.	Resp.	Ent.	Inform.
73. Alejandra: Ahí era venerado.	Inc.	Seg.	Rec.	Repet.
74. Gibrán: Vene...rado...con be. (<i>Gibrán se estira y señala con dos dedos abiertos a la cámara</i>).	Inc.	Seg.	Rec.	Inform.
75. Luis: Vene...rado.	Inc.	Seg.	Rec.	Repet.
Secuencia 7				
76. Alejandra: Todos los animales... (<i>Violeta toma la lámina que tenía Alejandra para observarla</i>). Que él bautizaba. (<i>Se dirige a Gibrán</i>).	Nuc.	Resp.	Ent.	Inform.
77. Gibrán: Y los bautizaba con... (<i>No se entiende el final de su expresión</i>).	Nuc.	Resp.	Ent.	Inform.
78. Luis: Con unas bonitas magias.	Inc.	Seg.	Rec.	Repet.
79. Alejandra: Que él bautizaba...con su cetro.	Nuc.	Resp.	Ent.	Inform.
80. Gibrán: Le daba poderes infernales.	Dep.	Resp.	Rec.+Ent.	Repet.+Infor
81. Alejandra: A los que...	Nuc.	Resp.	Ent.	Inform.
82. Luis: A los animales.	Inc.	Seg.	Rec.	Sol. Inform.
83. Alejandra: A los que...	Inc.	Seg.	Rec.	Repet.
84. Gibrán: A los que...les daba...poderes infernales.	Inc.	Seg.	Rec.	Repet.
85. Alejandra: Y esta cosa. (<i>Señala un objeto o cosa de la lámina que tiene Gibrán y que están utilizando para la narración</i>).	Inc.	Inic.	Dem.	Sol. Inform.
86. Gibrán: Puso... (<i>No se entiende la palabra final del enunciado</i>).	Dep.	Seg.	Ent.	Inform.
87. Luis: Ya no importa.	Inc.	Seg.	Ent.	Rechaz.
88. Violeta: Je, je, je. (<i>Se ríe</i>).	Inc.	Seg.	Rec.	Repet.
89. Gibrán: Le da poderes...	Inc.	Seg.	Rec.	Repet.
90. Alejandra: Poderes... (<i>Pronuncia en voz baja y mirando a Gibrán</i>). Poderes. (<i>Pronuncia al mismo tiempo que Gibrán</i>).	Inc.	Seg.	Rec.	Repet.
91. Gibrán: Con los que...Les da poderes. (<i>Se estira como si estuviera cansado o aburrido, mientras Luis sigue escribiendo</i>).	Inc.	Seg.	Rec.	Repet.
92. Luis: Les da...poderes.	Inc.	Seg.	Rec.	Repet.
93. Violeta: Con su cetro.	Inc.	Seg.	Rec.	Repet.
94. Alejandra: Con su cetro mágico.	Inc.	Seg.	Rec.	Repet.
95. Luis: ¿Con su cetro mágico?	Inc.	Seg.	Rec.	Dudar
96. Alejandra: Con su cetro mágico y... (<i>No se entiende su frase final</i>).	Inc.	Seg.	Dem.	Repet.
97. Luis: Con su cetro mágico.	Inc.	Seg.	Ent.	Repet.
98. Alejandra: Cetro es con ce.	Inc.	Seg.	Rec.	Sol. Inform.
99. Luis: ¿Mágico?	Inc.	Inic.	Dem.	Dudar
100. Alejandra: Sí. (<i>Mira a Gibrán, quien asiente con la cabeza</i>).	Inc.	Resp.	Ent.	Conf.
101. Violeta: Mira como te salió.	Inc.	Seg.	Rec.	Eval.
102. Alejandra: Revisalo bien. (<i>Señala con su bolígrafo la hoja donde está escribiendo Luis</i>).	Inc.	Seg.	Rec.	Comp.

EPISODIO 4				
Secuencia 8				
103. Gibrán: Cuando regresaba a casa...su mamá lo regañaba mucho... (<i>Alejandra se le queda mirando a Gibrán de forma dubitativa</i>). Cuando regres...sí porque mira le toca ésta... (<i>Muestra una de las láminas</i>).	Nuc.	Resp.	Ent.	Inform.
	Dep.	Resp.	Rec.	Rep.+Ejempl.
104. Luis: Cuando regresaba...	Inc.	Seg.	Rec.	Repet.
105. Gibrán: Punto y aparte.	Inc.	Seg.	Rec.	Inform.
106. Luis: Cuando regresaba... (<i>Se pone a escribir</i>).	Inc.	Seg.	Rec.	Repet.
107. Gibrán: ¡Ajá!	Inc.	Seg.	Rec.	Conf.
108. Alejandra: Pero eso qué, ¿tiene chiste?	Inc.	Seg.+Inic.	Ent.+Dem.	Confro.+Op.
109. Gibrán: Por qué no tiene chiste.	Inc.	Resp.	Ent.	Inform.
110. Luis: Cuando regresaba a su casa llegaba un gato, llegaba muy mal.	Nuc.	Resp.	Ent.	Inform.
111. Alejandra: Cuando regresaba a su casa...	Inc.	Seg.	Rec.	Repet.
112. Luis: Cuando llegaba a su casa.	Inc.	Seg.	Reg.	Repet.
113. Alejandra: ¡Ay no! hasta un diablo lo regresaba para crear una historia, pus sino que chiste. (<i>Afuera se oye el sonido de la campana de los recogedores de basura</i>). Un niño tenía...tenía un trabajo, luego regresaba a su casa, se acostaba y se dormía. Pus imagínate. (<i>Hace una expresión burlona dirigida a Gibrán, los otros niños miran sonrientes a Gibrán</i>)	Inc.	Resp.	Ent.	Ejemplif.
114. Gibrán: ¡Ay, si es en sucio!	Inc.	Seg.	Rec.	Conf.
115. Alejandra: ¡Qué, para eso es en sucio! Préstame. (<i>Toma la hoja de escritura del relato que tenía Luis y se pone a leer</i>). Ahora sí, había una vez un niño que se llamaba Víctor y se vestía de gato y en su mano llevaba un trinche para así asustar a su perro salía de su casa como a eso de las once de la noche y salía en barco al más maravilloso lugar del mundo...(Gibrán interrumpe la lectura de Alejandra).	Inc.	Seg.	Rec.+Dem.	Inf+Sol. Mat.
	Inc.	Seg.	Rec.	Repet.
Secuencia 9				
116. Gibrán: (<i>Está revisando unas ilustraciones</i>) ¿Quién escribió aquí? (<i>Se dirige al investigador</i>). Tiene varias letras.	Inc.	Inic.	Dem.	Sol. Inform.
	Inc.	Seg.	Ent.	Inform.
117. Investigador: Han de haber sido los...que trabajaron anteriormente.	Inc.	Resp.	Ent.	Inform.
118. Gibrán: ...las letras. (<i>Gibrán responde algo que no se entiende y Alejandra le quita las ilustraciones para observar las letras, Violeta y Luis observan</i>).	Inc.	Resp.	Ent.	Repet.
119. Luis: A ver. (<i>Toma entre sus manos la ilustración con las letras</i>).	Inc.	Seg.	Dem.	Sol. Mat.
120. Alejandra: (<i>El ruido que producen los niños en el patio se hace cada vez más fuerte</i>). Sabes qué, a lo mejor se recargaron en... (<i>Señala las láminas, luego empieza a leer el relato que han escrito, mientras tanto Violeta escribe en una hoja en blanco</i>). Había una vez un niño que se llamaba Víctor y se vestía de gato y en su mano llevaba un trinche para así asustar a su perro, salía de su casa como a eso (<i>en este momento de la lectura, Gibrán emitía un sonido inarticulado</i>) de las once de la noche y salía en barco al más maravilloso lugar del mundo, el imaginario, coma, el imaginario... (<i>El ruido en el patio es</i>	Inc.	Seg.	Ent.	Justif.
	Inc.	Seg.	Rec.	Repet.

	<i>demasiado fuerte, Gibrán aprovecha para estirarse).</i>				
121.	Luis: Coma.	Inc.	Seg.	Rec.	Inform.
122.	Gibrán: Ella está escribiendo. (<i>Gibrán señala algo del escrito de Violeta, ésta molesta le contesta</i>).	Inc.	Seg.	Ent.	Inform.
123.	Violeta: ¡Ay! Ese está bien sucio. (<i>Se refiere al escrito elaborado entre todos que tiene Alejandra</i>).	Inc.	Seg.	Rec.	Eval.
124.	Alejandra: Tratamos de escribirlo aquí.	Inc.	Seg.	Ent.	Inform.
125.	Gibrán: (<i>Sigue bostezando e interviene pero no se entiende su turno</i>). Es que íbamos a...	Inc.	Seg.	Ent.	Inform.
126.	Alejandra: Eso es lo que vamos a hacer...le vamos a poner un día...le vamos a poner un día antes de...	Dep.	Resp.	Ent.	Inform.
127.	Luis: Y un título.	Nuc.	Resp.	Ent.	Inform.
128.	Alejandra: Ahorita...	Inc.	Seg.	Rec.	Conf.
129.	Luis y Violeta: El rey gato.	Dep.	Resp.	Ent.	Inform.
130.	Alejandra: (<i>Sigue leyendo el relato escrito</i>). Donde él era el rey, cuando el llegaba a ese lugar todos los animales lo recibían con una fiesta, ahí venerado por los animales a los que les daba poderes con su cetro mágico. (<i>Reinician la redacción del cuento tanto Alejandra como Violeta</i>). Un día...	Inc.	Seg.	Rec.	Repet.
EPISODIO 5					
Secuencia 10					
131.	Violeta: Asustó a su perro.	Dep.	Resp.	Rec.	Inform.
132.	Alejandra: ¿Asustar a su perro? (<i>Se dirige a Violeta recriminándole</i>)...Un día antes de regresar a su casa. (<i>Incita a Luis y Gibrán a que continúen el relato. Existe un lapso de segundos donde se ponen de acuerdo para reiniciar la narración, pero no se entiende lo que están negociando. Alejandra toma las láminas que tenía Gibrán en la paleta de la silla</i>). Un día antes de regresar...(Alejandra nuevamente hace señales a Luis y Gibrán de que continúen el relato. Alejandra y Violeta cuchichean entre sí para seguir escribiendo. Gibrán sigue ensimismado y Luis no hace nada).	Inc.	Inic.	Dem.	Sol. Inform.
133.	Gibrán: ¿Y de dónde saca estas ilustraciones?	Nuc.	Resp.	Rec.	Inform.
134.	Investigador: Mande.	Inc.	Seg.	Rec.	Repet.
135.	Gibrán: ¿De dónde saca las ilustraciones?	Inc.	Inic.	Dem.	Sol. Inform.
136.	Investigador: De un libro donde el autor hace el texto y hace las ilustraciones...que ¿te gustaron?	Inc.	Seg.	Dem.	Sol. Inform.
137.	Violeta: Ahí dice feroz. (<i>Viendo una lámina</i>).	Inc.	Inic.	Dem.	Sol. Inform.
138.	Alejandra: ¿Dónde dice feroz?...A ver (<i>Toma la lámina de manos de Violeta y lee las marcas de escritura que dejaron los alumnos a quienes anteriormente se les aplicó la misma estrategia</i>). El gato blanco se... (<i>Lee algo más pero no se entiende, luego hace una prueba al escribir en su hoja con una lámina debajo y muestra el efecto en su lámina a Gibrán. Se pone a escribir y Violeta comenta algo. Mientras tanto Luis y Gibrán no hacen nada. Violeta y Alejandra siguen escribiendo el relato</i>). Alguien puede ver esto, por favor. (<i>Los demás niños se disponen a escuchar</i>). Un día antes de regresar a su casa vio que había animales que no lo veneraban debido a que aquel rey no era bueno con la población.	Inc.	Seg.	Ent.	Inform.
139.	Luis: Como en La Sirenita	Inc.	Inic.	Dem.	Sol. Op.
		Nuc.	Resp.	Rec.	Repet.
		Inc.	Seg.	Ent.	Inform.

Secuencia 11				
140. Gibrán: Y dijo: mi poder mágico se habré...se habrá acabado. (<i>Alejandra sigue escribiendo</i>). Mi hongo faltó.	Nuc.	Resp.	Ent.	Inform.
141. Alejandra: Y luego... (<i>Alejandra sigue escribiendo, así como Violeta. Gibrán juega con su gafete. Luis menciona algo pero es inaudible. Violeta se dirige hacia Alejandra</i>). Eso es el tuyo. (<i>Violeta le da vuelta a su hoja para mostrársela a Alejandra</i>). ¡Ay, Violeta! A ver sigue la línea como quieras, sino has como quieras pero ya, ya.	Dep. Inc. Inc.	Resp. Inic. Seg.	Ent. Dem. Rec.	Inform. Sol. Prop. Conf.
142. Violeta: ¡Órale!...y le vamos a poner el título ¿verdad?	Inc. Dep.	Seg. Seg.+Inic.	Dem. Dem.	Prop. Repet.+Sol.C
143. Alejandra: Sí.	Inc.	Resp.	Rec.	Conf.
144. Gibrán: Haz. (<i>Se dirige a Violeta</i>).	Inc.	Seg.	Ent.	Opinar.
145. Alejandra: Tú has eso... (<i>Dice algo más que no se entiende</i>).	Inc.	Seg.	Rec.	Opinar
146. Gibrán: Si es cierto Violeta, no has cooperado en nada...	Inc.	Resp.	Ent.	Eval.
147. Alejandra: Tampoco le exagere.	Inc.	Resp.	Ent.	Infor.
148. Luis: Es cierto... (<i>Menciona algo más pero no se entiende</i>).	Inc.	Seg.	Rec.	Conf.
149. Gibrán: Y ¿qué más sigue? (<i>Sigue jugando con su gafete</i>).	Inc.	Inic.	Dem.	Sol. Inform.
150. Alejandra: Sí, se había acabado su poder mágico.	Inc.	Seg.	Rec.	Repet.
151. Luis: ESTABA ENOJADÍSIMO. (<i>Lo dice con énfasis, mientras Alejandra y Violeta escriben, Luis y Gibrán hacen expresiones sobre el concepto de enojadísimo, además hablan en voz baja de tal forma que no se entiende lo que dicen</i>).	Nuc.	Resp.	Ent.	Inform.
152. Alejandra: (<i>Desesperada de tanto parloteo de Luis y Gibrán expresa</i>). YAAA, ESTABA ENOJADÍSIMO, ENOJAADÍÍSIMO.	Inc.	Seg.	Rec.	Repet.
153. Luis: Enojadísimo.	Inc.	Seg.	Rec.	Repet.
Secuencia 12				
154. Gibrán: Mejor, mejor regresó a su casa.	Nuc.	Resp.	Ent.	Inform.
155. Alejandra: Si estaba enojadísimo, ya no tenía...	Inc.	Seg.	Rec.	Repet.
156. Gibrán: Su poder. (<i>Bostezo y se estira nuevamente</i>).	Nuc.	Resp.	Ent.	Inform.
157. Luis: Y sus animales.	Nuc.	Resp.	Ent.	Inform.
158. Violeta: Aquí es pájaros, aquí es pájaros.	Dep.	Resp.	Ent.	Inform.
159. Alejandra: Así, así.	Inc.	Seg.	Rec.	Conf.
160. Violeta: A sus pájaros, a sus pájaros. (<i>Sigue escribiendo el relato</i>).	Inc.	Seg.	Rec.	Repet.
161. Gibrán: A sus pájaros animales...de los animales de este mundo... (<i>Afuera se oye más fuerte el sonido de la campana del carro de la basura y por lo mismo no se entiende la última proposición de Gibrán</i>).	Dep.	Resp.	Ent.	Inform.
162. Violeta: Aquí dice.	Inc.	Seg.	Rec.	Conf.
163. Alejandra: ¡Ah! Nada más de este mundo... (<i>Se dirige a Violeta</i>). Sólo a los gatos. (<i>Se dirige a Gibrán, luego se enzarzan en una discusión que no se entiende</i>).	Inc. Dep.	Seg. Resp.	Rec. Ent.	Inform. Inform.
164. Violeta: Yo digo que sí, a los animales.	Inc.	Seg.	Rec.	Repet.
165. Gibrán: De este mundo. (<i>Luis y Gibrán dialogan entre ellos pero no se entiende</i>).	Inc.	Seg.	Rec.	Repet.
166. Alejandra: ¡AY, YA! (<i>Alejandra se molesta porque</i>	Inc.	Seg.	Rec.	Enojar.

<i>interrumpen pero no ayudan. Así pasan varios segundos).</i>				
167. Gibrán: ¿Qué más? (<i>Quiere quitarle la hoja de escritura a Alejandra, ella no le entrega la hoja</i>).	Inc.	Inic.	Dem.	Sol. Inform.
168. Alejandra: No, escribe. (<i>Sigue escribiendo la parte final del relato, después de unos segundos le entrega la hoja a Gibrán</i>). Ahora escribes tú. (<i>Violeta ha seguido escribiendo su relato, Gibrán revisa lo escrito por Alejandra</i>). Y no nos acordamos de...	Inc. Inc.	Seg. Seg.	Rec. Dem.	N+Sol. Op. Conf.
169. Gibrán: Era un simple perro... (<i>Las proposiciones no las entona con el mismo volumen al principio que al final, por tanto no se entiende el final</i>).	Inc. Nuc.	Seg. Resp.	Ent. Ent.	Repet. Inform.
170. Alejandra: Ya se acabó, nada más hay que esperar a Violeta.	Inc.	Seg.	Rec.	Inform.
171. Gibrán: ¿Quién?	Inc.	Inic.	Dem.	Sol. Inform.
172. Alejandra: Violeta.	Inc.	Resp.	Ent.	Inform.
173. Gibrán: Sí es cierto.	Inc.	Seg.	Rec.	Conf.

Episodio 2

En este episodio empiezan los intercambios nucleares que propician la construcción de las diferentes categorías del relato, a la vez, se dan intercambios incrustados que contienen repetición de las categorías para llevar una secuencia de la estructura del texto. Las funciones que están presentes en el diálogo son de proporcionar información, solicitar información, confirmar información, repetir o rechazar información. Este episodio del registro de observación se corresponde con el episodio 1 del artefacto o texto escrito que produjo el equipo.

Episodio 3

Este episodio contiene las secuencias de la 3 a la 7. En la secuencia 3 el conflicto entre Alejandra y Gibrán sigue, Alejandra está escribiendo el relato y aquí se construye parte de la categoría suceso inicial, véase el turno 43: *Salió de su casa como a eso de las once. Como a eso...de las once de la noche...* La secuencia 4 prosigue con la redacción de la categoría suceso inicial; la confrontación entre Alejandra y Gibrán prosigue, pero existe la cooperación para cumplir con el objetivo.

46. Gibrán: Y luego salió en su barco a un lugar maravilloso.

55. Alejandra: Al más maravilloso lugar del mundo. (*Dirige la mirada a Gibrán*).

En la secuencia 5 se termina la elaboración del suceso inicial y se construye otro suceso más. Aunque el problema entre los líderes subsiste, el equipo coopera para avanzar en la producción del relato. Los intercambios entre los participantes son nucleares e incrustados y la función hegemónica es proporcionar información. Al iniciar la secuencia, Alejandra le impuso la tarea de escribir a Gibrán, en el turno 63 Gibrán pasa el escrito a Luis.

59. Alejandra: Donde él era el rey.

60. Gibrán: Todos los animales...todos los animales lo recibían.

61. Alejandra: Cuando el llegaba al extraño lugar. (*Violeta toma la ilustración que está describiendo Alejandra*).

62. Gibrán: Lo recibían...

63. Alejandra: Con una...fiesta, con una fiesta. (*Al terminar de escribir Gibrán le da la hoja a Luis para que siga escribiendo*).

En la secuencia 6 se integra una parte de la consecuencia directa y los estudiantes efectúan una comunicación reflexiva sobre la redacción ortográfica del escrito en el uso de la “h” y de la “v”. En la secuencia 7 se completa la categoría consecuencia directa en un intercambio de información entre Gibrán y Alejandra. Con esto se termina la redacción de un episodio.

Episodio 4

Este episodio contiene dos secuencias, la 8 y la 9. En la secuencia 8 continúa la confrontación entre Alejandra y Gibrán respecto a la composición del relato, donde la primera cuestiona a Gibrán sobre la trama que él propone. Alejandra recurre a la lectura oral de lo que han escrito para darle continuidad a la narración. En la secuencia 9 hay un elemento perturbador que son las láminas, porque éstas tienen sobre la cubierta de plástico el rastro de los escritos realizados por otros alumnos que ya habían realizado la estrategia. Alejandra sigue leyendo el escrito y posteriormente propone el inicio del último episodio. Luis sugiere que el escrito debe llevar título y él y Violeta proponen el siguiente: *El rey gato*.

Episodio 5

El último episodio presenta las secuencias 10, 11 y 12. En la primera secuencia, Alejandra interviene repitiendo el inicio del episodio final e incita a sus compañeros a continuar con la narración. Gibrán interrumpe al preguntar sobre el origen de las ilustraciones al investigador. Alejandra retoma la secuencia del relato al expresar las categorías: introducción, suceso inicial y consecuencia directa. Luis entre tanto hace una comparación de la intervención de Alejandra con su contexto subjetivo sobre el contenido del filme “La Sirenita”.

138. Alejandra: ...Alguien puede ver esto, por favor. (*Los demás niños se disponen a escuchar*). Un día antes de regresar a su casa vio que había animales que no lo veneraban debido a que aquel rey no era bueno con la población.

139. Luis: Como en La Sirenita

En la secuencia 11 terminan la consecuencia directa y la respuesta interna. Alejandra está enojada y pide colaboración de todos para terminar la tarea. Nuevamente Violeta menciona el poner título al cuento. Luis aporta parte de la respuesta interna. En la secuencia 12 se elabora el final de la respuesta interna y la consecuencia directa, aunque algunos elementos aparecen inconexos en el registro y, por lo mismo, no coinciden con el texto del escrito final.

5.7. INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

La interpretación de resultados es la segunda fase del proceso de indagación donde se pretende establecer conclusiones parciales de la investigación. Primero se hará con los datos recabados desde el punto de vista de la gramática de las historias y, posteriormente, con los de la teoría socio cultural.

5.7.1. TEORÍA DE LA GRAMÁTICA DE LAS HISTORIAS

Tabla 25.

Promedios de categorías en las narraciones escritas de los estudiantes de primaria de la primera aplicación (relatos individuales).

Grado	Episodios	Introducción	Suceso inicial + sucesos	Consecuencia directa	Reacción	Respuesta interna	Plan Interno	Ejecución	Final	Total de categorías	Título
Primero	1	1	1.5+1	1	0	0	0	0	1	6	0
Segundo	2	1	2+1	2	1	0	0	0	1	10	0
Tercero	3.5	1	4+.5	3.5	1	0	.5	0	1	15	0
Cuarto	3	2	3+1.5	2	1	0	0	0	1	14	0
Quinto	3	2	3+.5	3	1	0	0	0	1	14	Sí
Sexto	3	1	2.5+1	2	1.5	1.5	1	0	1	15	Sí

Tabla 26.

Promedios de categorías en las narraciones escritas de los estudiantes de primaria de la segunda aplicación (relatos grupales).

Grado	Episodios	Introducción	Suceso inicial + sucesos	Consecuencia directa	Reacción	Respuesta interna	Plan Interno	Ejecución	Final	Total de categorías	Título
Primero	1	0	1+4	0	0	0	0	0	1	7	0
Segundo	3	1	3+5	3	0	0	0	0	1	16	0
Tercero	3	2	3+2.5	2	1	0	0	0	1	15	Uno de 4.
Cuarto	2	1	2+2	2	0	0	0	0	1	10	Sí
Quinto	4	2	4	4	0	3	0	0	1	18	Sí
Sexto	3	2	3+2	4	0	1	0	0	1	16	Sí

Tabla 27.

Conectores intracategoriales de las narraciones escritas de los estudiantes de primaria de la primera y segunda aplicación.

Grado	Conectores intracategoriales	
	Primera aplicación	Segunda aplicación
Primero	y	y
Segundo	y, que, entonces, mientras,	y, que, por fin, luego

Tercero	que, y, pero, porque, además, después	que, y, al final, después
Cuarto	Que, porque, y, después, entonces, por fin.	que, y, cuando, entonces
Quinto	Pero, más que, y, para que, después, cuando	que, y, porque, para que, cuando
Sexto	que, y, si, por cierto, para qué, entonces, así, pero, cuando	que, y, para así, donde, cuando, a los que, a que, pero, así que,

Los resultados de las producciones escritas de los estudiantes de primaria se pueden describir de la siguiente forma:

Resultados del primer grado

Los estudiantes de primer grado, que oscilaron entre los 6 y 7 años de edad, produjeron relatos que tuvieron los siguientes resultados: la narración de la primera aplicación presentó en su estructura una introducción, un solo episodio que constó de un suceso inicial y un suceso, así como la consecuencia directa, además, el final estuvo integrado en la consecuencia escrita; en total, Adrián⁵ construyó seis categorías de la gramática de las historias. El conector intracategorial de este grado fue exclusivamente la conjunción copulativa y.

En la segunda aplicación, el relato de Yoselani⁶ también presentó un solo episodio que contenía un suceso inicial y cuatro sucesos añadidos; el final se agregó al último suceso escrito. Esta narración se estructuró con siete categorías de la gramática de las historias. El conector intracategorial de esta narración fue la conjunción y.

Las conclusiones generales de este grado fueron: los relatos se construyeron con un solo episodio formado por el suceso inicial y otros sucesos, así como, el final estuvo integrado al último suceso. El conector intracategorial fue la conjunción y, lo que indica que las proposiciones ocurren simultáneamente o sin ninguna relación temporal.

También se observó que las producciones verbales de los relatos en este primer grado se dieron porque los niños que estuvieron en el tercer mes del año lectivo todavía no dominaban el sistema de escritura. Los relatos verbales poseyeron una estructura más rica en episodios y sucesos y conectores intracategoriales que los relatos escritos. Los estudiantes que inician el dominio del sistema de escritura presentaron relatos menos estructurados porque tenían que dominar los esquemas estructurales de la narración, así como los de la escritura.

Resultados del segundo grado

Los estudiantes de segundo grado, que oscilaron entre los 7 y 8 años de edad, produjeron relatos que tuvieron los siguientes resultados en promedio: las narraciones de la primera aplicación presentaron en su estructura una introducción, dos episodios que

⁵ Se tomó en consideración el texto de Adrián porque fue la única narración escrita en la primera aplicación de primer grado de primaria.

⁶ En la segunda aplicación solamente hubo un relato escrito que fue el de Yoselani, Adrián no se presentó a la segunda aplicación.

constaron de un suceso inicial y un suceso más cada uno, así como la consecuencia directa de cada episodio, además, agregaron un final a cada relato; en total, construyeron diez categorías de la gramática de las historias. Los conectores intracategoriales fueron: *y, que, entonces, mientras*. En este grado empezaron a establecerse relaciones temporales dentro del relato con los conectores: *entonces, mientras*.

En la segunda aplicación, el relato construido por los estudiantes fue colectivo; este escrito presentó las siguientes categorías en promedio: tres episodios con una introducción general que tiene la frase canónica *Había una vez...* Cada episodio, a su vez, estaba configurado de un suceso inicial y acompañado éste, de otros dos sucesos y la consecuencia directa; por último, tiene la categoría final. En total, este segundo relato estuvo estructurado de 16 categorías. Los conectores intracategoriales de esta narración fueron: *y, que, por fin y luego*; las relaciones temporales se reafirman como sucedió en el primer relato.

Las conclusiones generales sobre la construcción de narraciones de los estudiantes de segundo grado de primaria fueron las siguientes: si comparamos las categorías construidas en el relato individual de la primera aplicación con las categorías construidas de la segunda aplicación, cuyo relato fue colectivo, se observa que existió un incremento de categorías de 10 a 16, además, la categoría consecuencia directa aparece en la mayoría de los relatos de la primera y segunda aplicación. Los episodios se incrementaron de primero a segundo grado de primaria, en primer grado fue un solo episodio, en cambio, en segundo grado los episodios variaron de 2 (primera aplicación) a 3 (segunda aplicación).

Todos los relatos se iniciaron con la frase canónica inicial: *Había una vez...* y dos de ellos terminaron la frase canónica final: *Colorín colorado este cuento se ha terminado*. Las proposiciones dentro del relato aparecen con relaciones temporales, situación que no sucedió con las narraciones de primer grado. En este grado, pareciera que la construcción colectiva del relato fue más fructífera que la construcción individual porque la narración estuvo estructurada con más categorías.

Resultados del tercer grado

Los estudiantes de tercer grado tenían edades que oscilaban entre los 8 y 9 años, sus relatos obtuvieron los siguientes resultados en promedio: las narraciones de la primera aplicación fueron individuales y presentaron en su estructura una introducción, 3.5 episodios, cada episodio con un suceso inicial y .5 suceso subsiguiente, una consecuencia directa y una reacción, así como, .5 plan interno y un final. En total, se construyeron 15 categorías por relato, además se mantuvieron los conectores intracategoriales de simultaneidad y temporalidad: *que, y, pero, además, después*. Las frases canónicas de inicio de relato permanecieron en las narraciones de estos estudiantes; las frases de final permanecieron en dos relatos y en las otras se integraron a la consecuencia directa.

En la segunda aplicación, el relato construido por los estudiantes fue individual y no colectivo como se les había pedido; este escrito presentó las siguientes categorías en promedio: plantearon dos introducciones porque ambientaron varios episodios; los episodios fueron tres, cada episodio contuvo en su estructura un suceso inicial y un suceso subsecuente, una consecuencia directa y, excepcionalmente, un relato presentó una reacción, además, todos presentaron finales. En total, construyeron 15 categorías y uno de los relatos presentó el título del mismo. Nuevamente, las relaciones intracategoriales son simultáneas y temporales: *que, y, al final, después*. Todas las narraciones presentaron las frases canónicas de inicio del mismo: *Había una vez, Esta era una vez*; el final se destacó con la palabra *Fin*, en tres casos y en el cuarto, se integró a la consecuencia directa.

Las conclusiones generales de este grado fueron que todos los relatos construidos por los estudiantes tuvieron tres o cuatro episodios, en este sentido superaron a los del grado precedente. Cada episodio tuvo su suceso inicial, suceso subsecuente y consecuencia directa, por tanto, presentaron una estructura más rica. Lo más sorprendente es que apareció por primera vez una respuesta interna con un plan interno y una reacción, esto implica que los personajes fueron mostrados en un plano psicológico, lo cual no sucedió en los grados anteriores. Todos los relatos mostraron la frase canónica inicial y el final lo indicaron con la palabra *Fin*. En las dos aplicaciones el total de categorías fue de 15 y, por primera vez, a uno de los relatos les escribieron un título. Las relaciones intracategoriales son temporales como en el segundo grado.

Resultados del cuarto grado

Las edades de los estudiantes de cuarto grado oscilaron entre 9 y 10 años y sus relatos obtuvieron los siguientes resultados, en promedio, en la primera aplicación: hubo dos introducciones por narración; los episodios construidos fueron tres; cada episodio tuvo un suceso inicial y 1.5 sucesos subsiguientes, una consecuencia directa, una reacción. Todos los relatos tuvieron un final. En total fueron 14 categorías presentadas. Los conectores intracategoriales fueron: *que, porque, y, después, entonces, por fin*; ellos muestran que a las conexiones temporales se agregaron las causales, las que indican que una proposición influye directamente sobre la que le sigue en el logro o fracaso de una meta. La frase canónica de inicio del relato se presentó en dos textos, en los otros dos se iniciaron con la presentación del personaje principal. La frase canónica de final del relato no existió, aunque el final se integró a la última proposición de la narración.

En la segunda aplicación se obtuvo como producto un relato colectivo, los resultados en promedio fueron los siguientes: hubo una introducción general; los episodios fueron dos; cada episodio tuvo su suceso inicial y su suceso subsiguiente. El relato tuvo un final. En total se obtuvieron 10 categorías en el relato. Los conectores intracategoriales fueron: *y, que, cuando, entonces*; los nexos son temporales. El inicio de la narración fue con la frase canónica *Había una vez*, y finaliza con la palabra *Fin*.

Las conclusiones generales de este grado fueron que todos los relatos construidos por los estudiantes tuvieron tres episodios en la primera aplicación y dos en la segunda,

en consecuencia hubo disminución, incluso, la baja se dio en comparación con el tercer grado de primaria en relación a los episodios. Las categorías también se redujeron de la primera (14) a la segunda aplicación (10). Uno de los relatos de la primera aplicación muestra una respuesta interna lo que indica que en esta etapa de vida, los estudiantes empiezan a manifestar a sus personajes en su aspecto psicológico (lo que piensan, lo que sienten). La mayoría de los relatos mostraron la frase canónica inicial y el final lo indicaron con información integrada al final del relato o con la palabra *Fin*. El relato colectivo de la segunda aplicación mostró el título que le escribieron los estudiantes. Las relaciones intracategoriales son simultáneas (*y*), temporales (*después, entonces, cuando*) y por primera vez, aparecen las relaciones causales (*porque*) en uno de los relatos de la primera aplicación.

Resultados de quinto grado

Las edades de los estudiantes de quinto grado oscilaron entre 10 y 11 años y sus relatos obtuvieron los siguientes resultados, en promedio, en la primera aplicación: hubo dos introducciones por narración; los episodios construidos fueron tres; cada episodio tuvo tres sucesos iniciales y .5 los sucesos subsiguientes, dos consecuencias directas, una reacción. Todos los relatos tuvieron un final. En total fueron 14 categorías presentadas. Los conectores intracategoriales fueron: *pero, más que, y, para que, después, entonces, por fin*; ellos muestran que a las conexiones son temporales. Ninguno de los relatos se inició con la frase canónica, no obstante, hubo la introducción del protagonista y su ambientación correspondiente. La frase canónica de final del relato no existió, aunque el final se integró a la última proposición de la narración.

En la segunda aplicación se obtuvieron los siguientes resultados en promedio del relato que fue redactado de forma colectiva: los episodios fueron cuatro; dos episodios tuvieron su introducción. Cada episodio tuvo cuatro sucesos iniciales, cuatro consecuencias directas. Tres de los episodios tuvieron respuestas internas. La narración colectiva tuvo un final. En total se obtuvieron 18 categorías. Los conectores intracategoriales fueron: *que, y, porque, para que, cuando*; los nexos son temporales y causales. El inicio de la narración fue con la frase canónica *Había una vez*, y el final se integra con la consecuencia directa con que finaliza el relato.

Las conclusiones generales de este grado fueron que todos los relatos construidos por los estudiantes fluctuaron de tres episodios en la primera aplicación, a cuatro en la segunda. Las categorías también se incrementaron de la primera (14) a la segunda aplicación (18). El relato de la primera aplicación muestra tres respuestas internas, lo que indica que en esta etapa de vida, los estudiantes consolidaron el aspecto psicológico de sus personajes (lo que piensan, lo que sienten). La mayoría de los relatos mostraron la frase canónica inicial y el final lo indicaron con información integrada al final del relato. Tanto las narraciones de la primera aplicación como el relato colectivo de la segunda presentaron el título que le escribieron los estudiantes. Las relaciones intracategoriales son simultáneas (*y*), temporales (*después, cuando*) y causales (*porque*), esta última se presentó en la segunda aplicación, en el relato colectivo. A partir de este grado, los

estudiantes realizaron un borrador de su relato, luego lo transcribieron y mejoraron para la entrega final.

Resultados de sexto grado

Las edades de los estudiantes de quinto grado oscilaron entre 11 y 12 años y sus relatos obtuvieron los siguientes resultados, en promedio, en la primera aplicación: hubo una introducción por narración; los episodios construidos fueron tres; cada episodio tuvo 2.5 sucesos iniciales y un suceso subsiguiente, dos consecuencias directas, 1.5 reacciones y un plan interno. Todos los relatos tuvieron un final. En total fueron 15 categorías presentadas. Los conectores intracategoriales fueron: *que, y, si, por cierto, para que, entonces, así, pero, cuando*; ellos muestran que a las conexiones son simultáneas y temporales. Todos los relatos se inician con la expresión: *Un día...*; el final se integró con la categoría final de la narración (reacción y consecuencia directa). Las categorías de respuesta interna predominan en las redacciones de los estudiantes debido a que están escritos en primera persona y a que se da importancia al aspecto psicológico del personaje.

En la segunda aplicación se obtuvieron los siguientes resultados en promedio del relato que fue redactado de forma colectiva: los episodios fueron tres; dos episodios tuvieron su introducción. Cada episodio tuvo un suceso inicial y una consecuencia directa. Dos de los episodios tuvieron un suceso subsiguiente. El episodio final tuvo dos consecuencias directas y una respuesta interna. La narración colectiva tuvo un final. En total se obtuvieron 16 categorías. Los conectores intracategoriales fueron: *que, y, para así, donde, cuando, a los que, a que, pero, así que*; los nexos son simultáneos y temporales, por tanto, las relaciones entre las proposiciones son también de este tipo. El inicio de la narración fue con la frase canónica *Había una vez*, y el final se integra con la consecuencia directa con que finaliza el relato.

Las conclusiones generales de este grado fueron que todos los relatos construidos por los estudiantes tuvieron tres episodios. Las categorías oscilaron entre 15 y 16 en la primera y la segunda aplicación. El relato de la primera aplicación mostró varias respuestas internas debido al uso de la primera persona en la narración, así como a la consolidación del aspecto psicológico de sus personajes (lo que piensan, lo que sienten) que ya se había presentado en los estudiantes de quinto grado. La mayoría de los relatos mostraron la frase canónica inicial y el final lo indicaron con información integrada al final del relato. Todas las narraciones presentaron título. Las relaciones intracategoriales son simultáneas y temporales, pero no existieron las causales a diferencia del quinto grado donde aparecieron por primera vez.

Conclusiones generales de la gramática de las historias

El proceso de construcción de los relatos escritos por los estudiantes de educación primaria mostró una evolución que se describe a continuación.

Los estudiantes de primer grado, cuyas edades oscilaron entre 6 y 7 años, construyeron su relato con un solo episodio. La introducción tiene el inicio con la frase canónica o entra directamente a las acciones o sucesos y el final está integrado en la última categoría que puede ser una consecuencia directa o un suceso más. La estructura del episodio fue un suceso inicial, otro suceso más y/o la consecuencia directa. Como consecuencia de que fue un solo episodio, las categorías son 6 ó 7. Los conectores intracategoriales fueron simultáneos donde predominó la conjunción y. La redacción de todos los relatos en sus dos aplicaciones fue de forma individual y no cooperativa.

Los estudiantes de segundo grado, cuyas edades fluctuaron entre 7 y 8 años, estructuraron su relato con dos o tres episodios. La introducción apareció en todas las narraciones con el inicio canónico. El final del relato estuvo integrado a la última categoría redactada, aunque aparecieron finales canónicos. La estructura del episodio tuvo un suceso inicial y dos o más sucesos subsiguientes, generalmente unidos por la conexión intracategorial y, además de la consecuencia directa. Las categorías totales fluctuaron entre 10 y 16. A los conectores intracategoriales simultáneos se agregaron los temporales: *entonces*, *luego*. La redacción de la segunda aplicación fue cooperativa.

Los estudiantes de tercer grado, cuyas edades estuvieron entre 8 y 9 años, organizaron su relato en tres episodios. La introducción se relacionó con la frase canónica y apareció en todos los relatos, además, se escribió otra introducción más para contextualizar un nuevo episodio independientemente del inicial. El final apareció con la palabra *fin* en algunos relatos y, en otros, estuvo constituido a la última categoría del mismo. El episodio estuvo organizado en las siguientes categorías: suceso inicial, dos sucesos más y la consecuencia directa. Uno de los relatos de este grado poseyó por primera vez las categorías intrapsicológicas:⁷ respuesta interna, plan interno, ejecución; dichas categorías nos presentan los pensamientos, los sentimientos y metas de los personajes. También apareció por primera vez la categoría reacción donde se mostró lo que los personajes sintieron o pensaron acerca de la consecución de sus metas. Las categorías totales fueron 15. Los conectores intracategoriales fueron simultáneos y temporales, a los que se agregaron por primera vez, los causales: *porque*. Uno de los relatos de la segunda aplicación presentó el título de la narración también por primera vez. Aunque la elaboración verbal de la narración de la segunda aplicación fue cooperativa, cada uno la redactó de forma individual.

Los estudiantes de cuarto grado, cuyas edades constaron entre los 9 y 10 años, crearon sus relatos en 3 ó 2 episodios (primera y segunda aplicación). Persistieron dos introducciones, una sirvió para ambientar el inicio de la narración y la otra para contextualizar otro episodio; la introducción inicial todavía permaneció en la forma canónica, aunque algunas estuvieron integradas a la ambientación. El final apareció integrado a la categoría última del relato. Cada episodio quedó constituido por un suceso

⁷ Clasifico las categorías del relato en interpsicológicas e intrapsicológicas: las primeras incluyen el suceso inicial, otros sucesos y la consecuencia directa; las segundas integran a la respuesta interna, el plan interno y la ejecución. Las categorías intrapsicológicas hacen alusión a las respuestas afectivas o emocionales, metas y pensamientos de los personajes. Las categorías interpsicológicas se refieren a las acciones y resultados que realizan los personajes. La clasificación se toma de los planteamientos hechos por Vigotsky.

inicial, otro suceso y la consecuencia directa. Se mantuvo la categoría reacción que se generalizó a todos los relatos por lo menos una vez. Uno de los relatos repitió tres veces la categoría intrapsicológica: respuesta interna. El total de categorías fueron de 14 a 10 (primera y segunda aplicación). El relato colectivo tuvo título. Los conectores intracategoriales fueron simultáneos, temporales y causales. Los relatos de ambas aplicaciones fueron elaborados individualmente.

Los estudiantes de quinto grado, cuyas edades constaron entre los 10 y 11 años, crearon relatos de 3 ó 4 episodios (primera y segunda aplicación). Persistieron dos introducciones, una sirvió para ambientar el inicio de la narración y la otra para contextualizar otro episodio; el final estuvo integrado a la última categoría del relato. Cada episodio se estructuró por una introducción, un suceso inicial y la consecuencia directa; el episodio final de cada narración terminó con una reacción que, a su vez, integró el final de la misma. En el relato colectivo de la segunda aplicación aparecieron cuatro episodios, tres de ellos tuvieron respuesta interna, por lo mismo persistieron las categorías intrapsicológicas del relato. El total de categorías fueron de 14 a 18. Nuevamente apareció el título en todas las narraciones. Los conectores intracategoriales fueron simultáneos, temporales y causales. Tanto en la primera como en la segunda aplicación, los estudiantes de este grado realizaron un borrador colectivo del relato, luego hicieron la redacción final.

Los estudiantes de sexto grado, cuyas edades fueron de los 11 a los 12 años, crearon relatos de 3 episodios. El relato de la primera aplicación presentó una introducción nada más, es posible que este hecho esté relacionado con que la narración fue contada desde el punto de vista de la primera persona, del protagonista; el final se integró a la última categoría de la narración. En la segunda aplicación, el relato colectivo presentó dos introducciones, la del episodio inicial y la del episodio final, esta última para ambientarlo o contextualizarlo; la introducción inicial empieza con la frase canónica (*Había una vez...*) y el final del cuento se integra a la última categoría del relato. El relato de la primera aplicación, cuyo narrador fue el protagonista (primera persona), se estructuró, por lo mismo, con las categorías intrapsicológicas (respuesta interna, plan interno, ejecución, consecuencia directa, reacción). Cada episodio de la segunda aplicación, cuyo narrador fue omnisciente, se constituyó con un suceso inicial más otro suceso, la consecuencia directa y existió una respuesta interna en donde el personaje mostró su estado de ánimo. En total, las categorías fueron de 15 a 16. Persistieron los títulos de las narraciones en las dos aplicaciones. Los conectores intracategoriales fueron simultáneos y temporales, aun cuando la riqueza de las narraciones es mayor por todas las categorías que se manejan, en ninguno de los dos relatos existieron conectores causales. Igual que en el grado anterior, estos estudiantes realizaron previamente un borrador del relato, para después construir el definitivo; esto sucedió en las dos aplicaciones.

Tabla 28.
Evolución de la escritura de narraciones en educación primaria.

Grados y	Características evolutivas de las narraciones escritas
-------------	--

edades	
1° (6 a 7 años)	Un solo episodio. La introducción tiene el inicio con la frase canónica o entra directamente a las acciones o sucesos y el final está integrado en la última categoría que puede ser una consecuencia directa o un suceso más. La estructura del episodio fue un suceso inicial, otro suceso más y/o la consecuencia directa. Las categorías son 6 ó 7. Los conectores intracategoriales fueron simultáneos donde predominó la conjunción <i>y</i> .
2° (7 a 8 años)	Dos o tres episodios. La introducción apareció en todas las narraciones con el inicio canónico. El final del relato estuvo integrado a la última categoría redactada, aunque aparecieron finales canónicos. La estructura del episodio tuvo un suceso inicial y dos o más sucesos subsiguientes, generalmente unidos por la conexión intracategorial <i>y</i> , además de la consecuencia directa. Las categorías totales fluctuaron entre 10 y 16. A los conectores intracategoriales simultáneos se agregaron los temporales: <i>entonces, luego</i> .
3° (8 a 9 años)	Tres episodios. La introducción se relacionó con la frase canónica y apareció en todos los relatos, además, se escribió otra introducción más para contextualizar un nuevo episodio independientemente del inicial. El final apareció con la palabra <i>fin</i> en algunos relatos y, en otros, estuvo constituido a la última categoría del mismo. El episodio estuvo organizado en las siguientes categorías: suceso inicial, dos sucesos más y la consecuencia directa. Aparecen las categorías intrapsicológicas: respuesta interna, plan interno, ejecución, reacción. Las categorías totales fueron 15. Los conectores intracategoriales fueron simultáneos y temporales, a los que se agregaron por primera vez, los causales: <i>porque</i> . Aparece el título de la narración.
4° (9 a 10 años)	Dos o tres episodios. Persistieron dos introducciones, una sirvió para ambientar el inicio de la narración y la otra para contextualizar otro episodio; la introducción inicial todavía permaneció en la forma canónica, aunque algunas estuvieron integradas a la ambientación. El final apareció integrado a la categoría última del relato. Cada episodio quedó constituido por un suceso inicial, otro suceso y la consecuencia directa. La categoría reacción se generaliza. Persistieron las categorías intrapsicológicas. El total de categorías fueron de 14 a 10. Persiste el título. Los conectores intracategoriales fueron simultáneos, temporales y causales.
5° (10 a 11 años)	Tres o cuatro episodios. Persistieron dos introducciones, una sirvió para ambientar el inicio de la narración y la otra para contextualizar otro episodio; el final estuvo integrado a la última categoría del relato. Cada episodio se estructuró por una introducción, un suceso inicial y la consecuencia directa; el episodio final de cada narración terminó con una reacción que, a su vez, integró el final de la misma. Persistieron las categorías intrapsicológicas del relato. El total de categorías fueron de 14 a 18. El título estuvo en todas las narraciones. Los conectores intracategoriales fueron simultáneos, temporales y causales. Realizaron un borrador colectivo del relato, luego hicieron la redacción final.
6° (11 a 12 años)	Tres episodios. Aparece, aparte del narrador omnisciente, el narrador en primera persona. Los relatos presentaron dos introducciones, la del episodio inicial y la del episodio final, ésta última para ambientarlo o contextualizarlo; la introducción inicial empieza con la frase canónica (<i>Había una vez...</i>) y el

	<p>final del cuento se integra a la última categoría del relato. Persistieron las categorías intrapsicológicas. Cada episodio se constituyó con un suceso inicial más otro suceso, la consecuencia directa y existió una respuesta interna. Las categorías fueron de 15 a 16. Persistieron los títulos de las narraciones. Los conectores intracategoriales fueron simultáneos y temporales. Realizaron un borrador del relato y, luego, la redacción final.</p>
--	--

5.7.2. TEORÍA SOCIOCULTURAL

Los niveles de desarrollo de las relaciones epistemológicas sujeto-objeto-sujeto o niveles de desarrollo próximo, según lo menciona Vigotsky, son: coordinación, cooperación y comunicación. La coordinación es el flujo normal de interacción preparada anticipadamente por los diferentes actores que cumplen sus papeles predeterminados y cada uno se dedica al desempeño de las acciones asignadas. La cooperación son los modos de interacción donde los actores, quienes tienen los papeles asignados previamente, se dedican a resolver un problema común y tratan de encontrar formas aceptables para todos tanto en la conceptualización como en su resolución. Por último, la comunicación reflexiva son las interacciones en las que los actores se consagran a reflexionar o reconceptualizar su disposición e interacción propias en relación a sus objetivos en común, tanto el objetivo como el guión se reflexionan, lo mismo que la interacción de los actores.

Estas categorías serán utilizadas en la interpretación de los datos que se obtuvieron en las videograbaciones de la construcción de los relatos de los estudiantes de los distintos grados de educación primaria.

Resultados del primer grado

Aunque todos los participantes sabían del objetivo de construir un relato colectivo (*coordinación*), no hubo *cooperación* entre ellos, excepto cuando el investigador, en la interacción con algunos de ellos, lograron su construcción; misma que se apegaba al contenido de las ilustraciones usadas en la investigación. La narración elaborada fue a nivel individual y no colectiva, como se les solicitó. El nivel de desarrollo *comunicación reflexiva* tampoco estuvo presente en este grado de primaria.

Los estudiantes de este grado todavía no manejan el sistema de escritura por tanto fue una situación que obstaculizó la elaboración del texto, pero no la elaboración del relato. Para alguno de los estudiantes que empezaba a dominar el sistema de escritura, realizar la construcción del relato se dificultó porque tenían, por un lado, escribir la narración y por el otro, estructurarla a partir de las ilustraciones. El relato se apegó en parte al contenido de las ilustraciones.

Resultados del segundo grado

Los participantes sabían del objetivo de construir un relato colectivo, *coordinación*, ellos colaboraron para dicho propósito. El texto se relaciona con el

contenido de las ilustraciones que se les dieron a los estudiantes. El nivel de desarrollo, *cooperación*, se dio cuando se organizaron al dividirse las actividades: hubo un coordinador del grupo, un redactor y los restantes ayudaron en la tarea. La *comunicación reflexiva* se presentó cuando los estudiantes dialogaron en el primer episodio sobre el tipo de cabra, su tamaño y su nombre. El relato fue realizado de forma colectiva. En este grado de primaria, el sistema de escritura ya está internalizado en los estudiantes, por tanto, no fue obstáculo para la elaboración del cuento.

Resultados del tercer grado

Los participantes sabían del objetivo de construir un relato colectivo, no obstante, cada quien realizó su relato de forma individual, no se cumplió totalmente el nivel de desarrollo de *coordinación*. Uno de los estudiantes tomó las láminas y empezó a construir el relato de manera individual, aunque el investigador cuestionó a los participantes en el sentido de que el relato fuera colectivo y que necesitaba que dialogaran de tal manera que se pudiera video grabar el proceso de construcción del relato. Ante la resistencia de elaborar la narración colectiva, el investigador les pidió que cada quien redactara su escrito.

El participante que terminó pronto su relato, se retiró antes, después los demás participantes iniciaron la *cooperación* entre ellos para construir individualmente sus narraciones. Como el video no alcanzó a grabar las voces de los participantes porque los estudiantes dialogaron en voz baja, no se tiene evidencia de este nivel de desarrollo próximo, *comunicación reflexiva*, en el proceso de construcción del relato. El participante que terminó de escribir la narración en primer lugar, no permitió desde un inicio la coordinación en el equipo en la construcción del relato colectivo. El relato coincide con el contenido de las ilustraciones.

Resultados del cuarto grado

Los participantes sabían del objetivo de construir un relato colectivo, por tanto, cooperaron en la construcción del mismo. Dicho relato tuvo relación con el contenido de las ilustraciones utilizadas en la estrategia. Los participantes se *coordinaron* y *cooperaron* en la redacción del texto porque uno se ofreció como redactor y otro como moderador, los demás fueron colaboradores.

En la videograbación sucedió que se terminó el casete, por tanto, se perdieron algunos minutos de videograbación de la construcción del relato. En otro sentido, tampoco se pudo transcribir una parte del vídeo porque no se entendía lo que dialogaban. En concreto, este nivel de la zona de desarrollo próximo, *comunicación reflexiva*, no se pudo apreciar. Los estudiantes de este grado trabajaron de forma similar a los de segundo grado.

Resultados del quinto grado

Los participantes sabían del objetivo de construir un relato colectivo, por tanto, se *coordinaron* y *cooperaron* en la construcción del relato colectivo único, además, se relacionó con las ilustraciones usadas en la estrategia. Los *procesos de reflexión* se dan con la selección de la secuencia de los artefactos (ilustraciones) en relación al objetivo central que es construir un relato. También en la construcción del relato, así como en su sintaxis y ortografía. Antes de finalizar el relato, el relator leyó el cuento para dar una idea general de lo narrado. Esto permitió al moderador darle el final al relato. Luego, la moderadora reescribe el relato. La transcripción es mucho más rica en información sobre la construcción del relato, además se cumplen los tres niveles de desarrollo próximo: *coordinación, cooperación y comunicación reflexiva*.

Resultados de sexto grado

Los participantes sabían del objetivo de construir un relato colectivo, por tanto, se organizaron para proponer un orden de la secuencia de las ilustraciones, luego para construir la narración y escribirla. Existió confrontación entre dos participantes en relación a la construcción del relato. Uno de ellos impuso que todos escribieran una parte del relato, aunque la construcción fue colectiva y única.

En el transcurso de la escritura se *reflexionó* sobre la ortografía, el aspecto semántico de las palabras que continuaban el relato. Un participante hace un proceso de *reflexión colectiva* cuando lee lo que llevan escrito del relato en voz alta, porque considera que el relato sin conflicto no es un buen relato. En este equipo de trabajo, dos de los participantes tienen mayor información sobre la estructura del relato, entre ellos existe una pugna por imponer sus criterios sobre la estructura y contenido de la narración.

CONCLUSIONES

Se presentan inicialmente por grado y posteriormente por categorías de la gramática de las historias y la teoría sociocultural.

Primer grado

Los datos para la construcción de los relatos se obtuvieron a finales del mes de octubre, dos meses después de iniciado el año lectivo, los niños de 6 a 7 años estaban en el proceso de adquisición del sistema de escritura. La estructura textual de sus narraciones fue con pocas categorías interpsicológicas (introducción, sucesos, consecuencia directa) porque solamente construyeron un episodio; las categorías intrapsicológicas (respuesta interna, plan interno, ejecución) no aparecieron en el relato escrito, pero sí en el verbal. Generalmente el inicio y el final están integrados a las categorías inicial y final. Los conectores fueron simultáneos. Los textos construidos son calificados como atributivos por McCormick (1994) porque se enlistan una serie de acciones sin una secuencia específica.

El nivel de desarrollo próximo de coordinación (objetivo) fue conocido por todos, no obstante no hubieron los niveles de cooperación ni comunicación reflexiva para la construcción del relato colectivo. Algunos estudiantes, con apoyo del andamiaje del investigador pudieron construir su relato verbal. Habría que considerar que el paso del nivel educativo de preescolar al nivel de primaria representa una crisis para los niños porque en preescolar los niños aprenden jugando, en cambio, en primaria el sistema educativo es poco flexible y el juego como estrategia de aprendizaje se va perdiendo.

Segundo grado

Los participantes (de 7 a 8 años) mostraron los tres niveles de la zona de desarrollo próximo: coordinación, cooperación y comunicación reflexiva, aunque este último nivel fue breve. Ellos cumplieron con el objetivo de construir el relato escrito de forma colectiva. Los episodios fueron en promedio de 2 y 3 en los dos momentos de aplicación. Las categorías interpsicológicas fueron varias debido a que el relato tuvo varios episodios; las categorías intrapsicológicas no aparecieron todavía en este grado. Los estudiantes utilizaron ya la frase canónica inicial y el final estuvo integrado a la categoría final. Los conectores intracategoriales fueron simultáneos y temporales. McCormick (1994) plantea que este tipo de textos elaborados por los niños, donde existe un orden cronológico, se transforman de atributivos en narrativos.

Tercer grado

De los cuatro integrantes del grupo de trabajo de tercer grado (8 a 9 años), uno monopolizó la elaboración del relato, este estudiante se retiró pronto y los restantes pudieron mostrar los niveles de la zona de desarrollo próximo: coordinación y cooperación; el tercer nivel de comunicación reflexiva no se pudo observar porque en la

videograbación no se escuchaban sus participaciones. El relato construido contiene tres episodios que se inician con la frase canónica y terminan con la palabra *fin* o el final se integra con la categoría final. Las categorías interpsicológicas fueron varias debido al número de episodios construidos; las categorías intrapsicológicas aparecen por primera vez (plan interno, reacción) mismas que están asociadas con las conexiones intracategoriales causales que también aparecen por primera vez en los relatos de los estudiantes. La redacción del título del relato aparece por primera vez en este grado.

Cuarto grado

Los participantes (de 9 a 10 años) mostraron los tres niveles de la zona de desarrollo próximo: coordinación, cooperación y comunicación reflexiva. Ellos cumplieron con el objetivo de construir el relato escrito de forma colectiva. Los episodios fueron en promedio de 3 y 2 en los dos momentos de aplicación. Las categorías interpsicológicas fueron diversas debido a que el relato tuvo varios episodios, en particular, la reacción se generaliza en este grado. Las categorías intrapsicológicas aparecieron en uno de los relatos porque existe una respuesta interna con su plan internos y posterior ejecución, esta respuesta interna concitó una reacción. En algunos relatos persistió el inicio canónico y el final estuvo integrado a la categoría final. Los conectores intracategoriales fueron simultáneos, temporales y causales. La redacción del título aparece ahora en varios relatos.

Quinto grado

Los estudiantes (de 10 a 11 años) mostraron los tres niveles de la zona de desarrollo próximo: coordinación, cooperación y comunicación reflexiva; este último nivel se dio con la selección de la secuencia de las ilustraciones, en la construcción del relato, en la sintaxis y su ortografía. Existe un proceso de revisión del relato. A partir de este grado, el relato se hizo colectivo, luego cada quien reescribió su relato, es decir, hubo una revisión personal.

El número de episodios fue en promedio de 3 y 4 en sus dos momentos de aplicación, en consecuencia, el número de categorías se incrementó. Además, como se redactaron dos introducciones por relato las categorías interpsicológicas aumentaron. Este grado tuvo la mayor cuota de episodios escritos. Las categorías intrapsicológicas se incrementaron también porque en el segundo relato se construyeron cuatro episodios, tres de los cuales tuvieron respuesta interna. En la ambientación inicial de los relatos se integró el inicio de la narración, así mismo, el episodio final de cada narración terminó con una reacción que integró el final del mismo. Los conectores intracategoriales fueron simultáneos, temporales y causales. El título aparece en todas las narraciones.

Sexto grado

Los estudiantes de sexto grado (de 11 a 12 años) cubrieron los tres niveles de la zona de desarrollo próximo: coordinación, cooperación y comunicación reflexiva porque se organizaron para proponer un orden en la secuencia de las ilustraciones en relación con

el objetivo educativo: construir un relato colectivo. Luego se organizaron para construir la narración y escribirla, aunque en el proceso hubo confrontación entre algunos de los estudiantes respecto a la estructura textual y contenido del relato. Incluso uno de los participantes indica que un relato sin conflicto no es un buen relato. Los relatos se elaboraron y revisaron colectivamente. El primer relato fue redactado desde el punto de vista del protagonista del mismo, es decir, en primera persona.

El número de episodios se consolidó en 3 en ambas aplicaciones y las categorías fueron casi las mismas en ambos relatos (15-16). Las categorías intrapsicológicas predominaron en el relato que se escribió en primera persona, también existieron en el relato con narrador omnisciente, pero en menor cantidad. Ambos relatos tienen introducción, aunque el segundo presenta una más. El final de ambos relatos está integrado en la categoría final. Cada relato fue revisado minuciosamente por los dos participantes que tenían confrontación entre ellos por tratar de imponer sus criterios estructurales y de contenido, también fue revisado por los demás integrantes del grupo. Los conectores utilizados en la redacción fueron simultáneos, temporales y causales. El título aparece en todas las narraciones.

Gramática de las historias

La *introducción* tiene dos finalidades: presentar a los principales personajes y el contexto físico y social en el que se desarrolla la trama (Gárate, 1994). En esta investigación los estudiantes de primer grado que escribieron el relato empezaron directamente con el suceso inicial donde presentaron al personaje. Los de segundo grado cambiaron al uso de la frase canónica donde se recupera el inicio de los cuentos tradicionales. Los alumnos de tercer grado siguieron usando la frase canónica inicial, pero agregaron una introducción más que sirvió de ambientación al nuevo contexto. Los de cuarto grado, unos usaron la frase canónica, otros el suceso inicial donde presentaron al personaje, además, persistieron en agregar otra introducción que sirvió para contextualizar el desarrollo de la trama. Los de quinto grado tuvieron como introducción un suceso inicial que comprendió la ubicación temporal y persistieron en la presencia de otra introducción contextualizadora; en el segundo relato colectivo permaneció el uso de la frase canónica. En el caso de los estudiantes de sexto grado, el primer relato colectivo apareció una sola introducción, esto se debió quizá al uso del punto de vista de la primera persona, en cambio, en el segundo relato persistieron dos introducciones.

Otra conclusión fue que existió un desarrollo evolutivo en la escritura de los cuentos de primero a sexto grado de primaria. Los estudiantes de primero y segundo grado construyeron sus relatos con categorías de la gramática de las historias de Stein y Glenn, que denominé interpsicológicas (*introducción, secuencia inicial + sucesos y consecuencia directa*). A partir del tercer grado, los relatos empiezan a mostrar las categorías anteriores y se agregan las intrapsicológicas (*respuesta interna, plan interno, ejecución*), es decir, los estudiantes de tercero, cuarto, quinto y sexto grado empiezan a mostrar lo que piensan y lo que sienten sus personajes. De tal forma, que en sexto grado

culminan con el uso de la primera persona en el desarrollo del relato de la primera aplicación donde todas las categorías son intrapsicológicas.

Las *reacciones* son los sentimientos, los pensamientos y las acciones que los personajes expresan al lograr su meta u objetivo (Gárate, 1994). Esta categoría no emergió en los relatos de los estudiantes de primero y segundo grados, sin embargo, sí apareció en el tercer grado y se generaliza en los grados subsiguientes.

El *final* se integró en la categoría final del relato en las narraciones de los estudiantes de primero y segundo grados. Como excepción, los alumnos de tercer grado formaron un final en la última categoría y agregaron la palabra *fin*. Los demás grados integraron en las categorías terminables el final de su relato con la categoría de reacción de los personajes.

El *título* es una categoría que no estaba prevista en la gramática de las historias; no obstante, apareció como un elemento importante en el proceso de construcción de las narraciones. El proceso psicológico de elaboración del título implica una síntesis del relato en pocas palabras, esta categoría no estuvo al alcance de los estudiantes de primero y segundo grados, no obstante sí aparece desde el tercer grado y se consolida en los grados subsiguientes.

Los *conectores intracategoriales* de los relatos del primer grado son simultáneos porque se van agregando conforme le vienen a la mente al estudiante. A partir de segundo grado los conectores se incrementaron, ahora, no fueron nada más simultáneos, sino que se agregaron los cronológicos: el texto narrativo tiene una secuencia temporal. En esta investigación, los estudiantes de tercer grado adicionaron los conectores causales a los anteriores y le dieron, aparte de las relaciones temporales, las relaciones de causa-efecto a la estructura textual, implícitamente al manejo de los personajes. Los conectores intracategoriales causales se siguieron utilizando por los estudiantes de cuarto, quinto y sexto grados.

Teoría sociocultural

Aunque se consideraron las categorías de análisis del discurso de Wells (2001) para examinar las transcripciones de los vídeos de la construcción de los relatos de los estudiantes de primero a sexto grado de primaria, al final, se optó por los niveles de desarrollo de las relaciones epistemológicas sujeto-objeto-sujeto propuestos por Engeström (2002) para analizar la zona de desarrollo próximo: *coordinación, cooperación y comunicación reflexiva*.

La coordinación

La *coordinación* es el flujo normal de interacción preparada anticipadamente por los diferentes actores que cumplen sus papeles predeterminados y cada uno se dedica al desempeño de las acciones asignadas. Los estudiantes de primer grado fueron los únicos que no cumplieron con los tres niveles de la zona de desarrollo próximo en el objetivo de

construir un relato escrito a partir de las ilustraciones. En todo caso, dos estudiantes pudieron construir un relato verbal con la ayuda del investigador, así se cumplió con la propuesta de Vigotky, quien consideraba que una persona que sabe más puede ayudar a aprender a los que saben menos. Todos los demás estudiantes de los grados siguientes se organizaron en torno al objetivo de elaborar una narración.

La cooperación

La *cooperación* son los modos de interacción donde los actores, quienes tienen papeles asignados previamente, se dedican a resolver un problema común y tratan de encontrar formas aceptables para todos, tanto en la conceptualización como en su resolución. Los estudiantes de segundo a sexto grados se organizaron para realizar el objetivo aunque hubo *perturbaciones* en el grupo de tercer grado porque uno de los participantes trató de imponer su criterio respecto a la construcción del relato, él lo terminó a nivel individual y después los demás integrantes siguieron en su proceso normal de interacción. Otra perturbación se plasmó en el grupo de sexto grado porque durante todo el proceso de interacción hubo una confrontación entre dos líderes que querían imponer sus criterios sobre la estructura y contenido del relato.

La comunicación reflexiva

La *comunicación reflexiva* son las interacciones en las que los actores se consagran a reflexionar o reconceptualizar su disposición e interacción propias en relación a sus objetos en común; tanto el objeto como el guión se reflexionan, lo mismo que la interacción de los actores. Este nivel se presentó desde el segundo grado, pero de manera muy breve; en los grupos de tercero y cuarto por problemas de la videograbación no se pudo apreciar bien este nivel; en cambio, en los grupos de quinto y sexto grado el nivel de comunicación reflexiva se presentó desde la secuencia de las ilustraciones; la distribución de actividades (redactor, moderador, etc.); en los aspectos semánticos, sintácticos, ortográficos; en la revisión del borrador; en la estructura textual y de contenido.

Las dos teorías utilizadas en el proceso de la investigación posibilitaron hacer un análisis de los relatos construidos por los estudiantes tanto como producto como proceso, específicamente, la teoría de la gramática de las historias permitió conocer la evolución en el manejo de las distintas categorías que conforman la estructura textual de la narración. En cambio, la teoría sociocultural permitió observar las actividades de interacción entre los estudiantes, de negociación de la cultura, diría Bruner, sobre la producción de los cuentos.

Desde mi perspectiva, la aportación que se dio en el proceso de análisis e interpretación de los resultados fue en la tabla evolutiva (véase Tabla 28) donde se exponen los avances que van generando los estudiantes de educación primaria, de primero a sexto grados, en la construcción de los relatos. Cómo a medida que se va avanzando en el proceso educativo, los estudiantes van enriqueciendo en categorías sus

escritos narrativos, así como en el proceso de la escritura que implica la planeación, la elaboración del borrador y la redacción final.

Las limitaciones van hacia el análisis de la interpretación de las interacciones de los estudiantes de este nivel educativo porque no se pudieron conseguir investigaciones donde se desarrollaran las categorías para el análisis del discurso que aparecen en la Tabla 12. El poder hacer un análisis más minucioso del proceso de negociación en la construcción de los relatos, como aparece en los registros de observación, hubiera sido más enriquecedor. No obstante, la aplicación de los niveles de la zona de desarrollo próximo permitió subsanar en parte esta deficiencia.

Este tipo de investigaciones que tienden a explicar procesos evolutivos, en este caso particular de la construcción de relatos, podrían fortalecer el proceso pedagógico que los educadores mexicanos realizan cotidianamente en sus aulas. Ya que al conocer cómo los estudiantes se van apropiando de las herramientas y categorías de la escritura de los textos narrativos, fácilmente se podría realizar un diagnóstico y partir de ahí para enseñar a construir relatos más complejos.

REFERENCIAS

BIBLIOGRÁFICAS

- Barthes, R. (1974). Introducción al análisis estructural de los relatos. Verón, E. (Ed.). *Análisis estructural del relato*. (4ª ed., pp. 9-43). Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- Beristáin, H. (2000). *Diccionario de retórica y poética*. (8ª ed.), México: Porrúa.
- Bloome, D. (1992). Interacción e intertextualidad en el estudio de la lectoescritura en las aulas: el microanálisis como una tarea teórica en Rueda Beltrán, M. y Campos, M. Á. (coord.). *Investigación etnográfica en educación*. (pp. 123-180). México: Eds. UNAM.
- Bruner, J. (1990). *El habla del niño*. (2ª ed.). Barcelona: Paidós.
- Buendía, L.; Colás, P. y Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- Cairney, T. H. (1992). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Morata.
- Campbell, J. R. y Donahue, P. L. (1997). Students Selecting Stories: The Effects of Choice in Reading Assessment. Washington, D. C.: National Center for Education Statistics.
- Cole, M. y Scribner, S. (1988). Introducción. Vigotsky, L. S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. (2ª ed., pp. 17-36). México: Crítica-Grijalbo.
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural*, Morata: Madrid.
- Cole, M., Engeström, Y. y Vázquez, O. (comps.). (2002). *Mente, cultura y actividad. Escritos fundamentales sobre la cognición humana comparada*. México: Oxford University Press.
- Collins, J. y Michaels, S. (1988). Habla y escritura: estrategias de discurso y adquisición de la alfabetización. Cook-Gumperz, J. (comp.). *La construcción social de la alfabetización*. (pp. 235-250). Barcelona: Paidós,
- Company, M. (1997). *Don Gil y el Paraguas Mágico*. México: CELTA/ Amaquemecan.
- Coonwy, B. (1988). *Island Boy*. New York: Scholastic.
- Cooper, J. D. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid, Visor.
- Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Edwards, D. y Mercer, N. (1994), *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Engeström, Y. y otros. (2002). Coordinación, cooperación y comunicación en los juzgados: transiciones expansivas en el trabajo legal. Cole, M., Engeström, Y. y Vázquez, O. (comps.). *Mente, cultura y actividad. Escritos fundamentales sobre la cognición humana comparada*. (pp. 303-318). México: Oxford University Press.
- Ferreiro, E. y Ribeiro, N. (1996). Las repeticiones y sus funciones en la evolución de la construcción textual. Ferreiro, E., Pontecorvo, C., Ribeiro, N. y García, I. (Eds.) *Caperucita Roja aprende a escribir. Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas*. (pp. 163-201). Barcelona: Gedisa.
- Fitzgerald, J. (1994). Leer y escribir cuentos. Irwin, J. y Doyle, A. (Eds.). *Conexiones entre lectura y escritura. Aprendiendo de la investigación*. (pp. 107-122). Buenos Aires: Aiqué Grupo Editor.

- Fitzgerald, J. (1995). Investigaciones sobre el texto narrativo. Implicaciones didácticas. Muth, D. K. (Ed.). *El texto narrativo. Estrategias para su comprensión*. (2ª ed., pp. 15-42). Buenos Aires: Aiqué Grupo Editor.
- Gárate, M. (1994). *La comprensión de cuentos en los niños*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- García, J. A., Martín, J. I., Luque, J. L. y Santamaría, C. (1995). *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- García, J. A., Elosúa, M. R., Gutiérrez, F., Luque, J. L. y Gárate, M. (1999). *Comprensión lectora y memoria operativa*. Barcelona: Paidós.
- Greimas, A. J. (1976). *Semántica estructural. Investigación metodológica*. (2ª reimp.). Madrid: Gredos.
- Greimas, A. J. (1993). *La semiótica del texto. Ejercicios prácticos*. (2ª ed.). Barcelona: Paidós.
- Knobel, M. y Lankshear, C. (1999). *Ways of knowing. Researching Literacy*, Sidney: Primary English Teaching Association.
- Knobel, M. y Lankshear, C. (2003). *Maneras de saber: Tres enfoques para la investigación educativa*. Morelia, México: Eds. Universidad Pedagógica Nacional.
- Leóntiev, A. N. (1978). *Actividad, conciencia y personalidad*, Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre.
- Lomas, C., Osoro, A. y Tusón, A. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- Mc Cormick, L. (1994). *Didáctica de la escritura en la escuela primaria y secundaria*. (2ª ed.). Buenos Aires: Aiqué Grupo Editor.
- Medina, M. (1996). *La re-producción del texto narrativo en niños de educación primaria de 2º a 6º grados*. (Tesis inédita de maestría). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Melero, M. A. y Fernández, P. (1995). El aprendizaje entre iguales: el estado de la cuestión en Estados Unidos. Melero, M. A. y Fernández, P. (comps.). *La interacción social en contextos educativos*. (pp. 35-98). Madrid: Siglo Veintiuno de España.
- Melero, M. A. y Fernández, P. (Comps.). (1995). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo Veintiuno de España.
- Mercer, N. (2000). *Palabras y mentes: cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Barcelona.
- Michaels, S. (1988). Presentaciones narrativas: una preparación oral para la alfabetización con alumnos de primer curso. Cook-Gumperz, J. (Eds.). *La construcción social de la alfabetización*. (pp. 109-135). Barcelona: Paidós.
- Muth, D. K. (Comp.). (1995). *El texto narrativo. Estrategias para su comprensión*. (2ª ed.). Buenos Aires: Aiqué Grupo Editor.
- Nelson, K. (1988). *El descubrimiento del sentido. La adquisición del significado compartido*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pfister, M. (1996). *Saltarín*. New York: Ediciones Norte-Sur.
- Pfister, M. (1998). *Saltarín y la primavera*. New York: Ediciones Norte-Sur.
- Poulin, S. (1991). *Benjamín y la Historia de las Almohadas*. México, Coed. CONACULTA y CELTA/Amaquemecan.
- Pressley, M. (1999). *Cómo enseñar a leer*. Barcelona: Paidós.

- Propp, V. (1977). *Morfología del cuento*. (3ª ed.). Madrid: Fundamentos.
- Propp, V. (1981). *Las raíces históricas del cuento*, (3ª ed.). Madrid: Fundamentos.
- Richgels, D., McGee, L. y Slaton, E. (1995). Cómo enseñar la estructura del texto expositivo en la lectura y la escritura. Muth, K. D. *El texto expositivo. Estrategias para su comprensión*, (2a. ed., pp. 31-44). Buenos Aires: Aiqué Grupo Editor.
- Rojas-Drummond, S. (1988). Ontogénesis de la abstracción lingüística: implicaciones educativas. Ardila, A. y Ostrosky-Solís, F. (Eds.). *Lenguaje oral y escrito*. (pp. 46-91). México, Trillas.
- Ruiz, J. I. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Rumelhart, D. E. (1975). Notes on a schema for stories. Bobrow D. G. y Collins. A. *Representation and understanding; studies in cognitive science*, (pp. 211-236). New York, Academic Press.
- Rumelhart, D. E. (1977). Understanding and summarizing brief stories. Laberge, D. y Samuels, S. J. *Basic processes in reading: perception and comprehension*, (pp. 265-303). Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sarto, M. M. (1989). *La animación a la lectura. Para hacer al niño lector*. (6ª ed.). Madrid: SM.
- Sendak, M. (2000). *Donde viven los monstruos*. Madrid: Altea.
- Shank, R. C. y Abelson, R. P. (1987). *Guiones, planes, metas y entendimiento*. Barcelona: Paidós.
- Smith, F. (1983). *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México: Trillas.
- SEP. (1994). *Plan y programas de estudio. Educación básica. Primaria*. México: Fernández Editores.
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. (8ª ed.). Barcelona: Graó.
- Stein, N. L. y Glenn, C. G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. Freedle, R.O. (Comp.). *New directions in discourse processing. Advances in discourse processes, vol. 2*, (pp. 53-120). Norwood, N. J.: Ablex.
- Stein, N. L. y Glenn, C. G. (1982). Children's concept of time: The development of a story schema. Freedman, W. J. (Comp.). *The developmental psychology of time*, (pp. 255-282). New York: Academic Press.
- Todorov, T. (1974). Las categorías del relato literario. Verón, E. (Ed.). *Análisis estructural del relato*. (4ª ed. pp. 155-192). Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- Van Dijk, T. A. (1983a). *La ciencia del texto*. Barcelona, Paidós.
- Van Dijk, T. A. (1983b). *Estructura y funciones del discurso*. (2ª ed.). México: Siglo XXI Editores.
- Vega, M. de. (1986). *Introducción a la psicología cognitiva*. México: Alianza Editorial.
- Vigotski, L. (1989). El método instrumental en psicología. Puziréi, A. (Comp.). *El proceso de formación de la psicología marxista: L. Vigotski, A. Leontiev, A. Luria*. Moscú, Progreso.
- Vygostki, L. S. (2001). *Obras escogidas II*. (2ª ed.). Madrid: Visor.
- Vigotsky, L. S. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Crítica-Grijalbo.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Obras escogidas III*. Madrid: Visor.

- Vygotskii, L. S. (1987). *Imaginación y arte en la infancia*. México: Eds. Hispánicas.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Wertsch, J. (1995). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

HEMEROGRÁFICAS

- Andricaín, S. (1995). Estudio de recepción de un cuento cubano para niños. *Revista Latinoamericana de Literatura Infantil y Juvenil*. (n. 1), 14-23.
- Carrasco Altamirano, A. (1997, 29 octubre). *Interpretación de textos narrativos*. Ponencia del IV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Mérida, Yucatán, México.
- Castañeda Figueiras, S. (1996). Interfase afectivo-emocional en la comprensión de textos: estudio transcultural México-Holanda. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*. v. 4, (n. 2), 169-185.
- Johnson, N. S. y Mandler, J. M. (1980). A tale of two structures: Underling and surface forms in stories. *Poetics*, (n. 9). 51-86.
- Kamberelis, G. (1999). Genre Development and Learning: Children Writing Stories, Science Reports, and Poems. *Research in the Teaching of English*. v. 33, (n. 4), 403-460.
- Kintsch, W. y van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text compression and production. *Psychological Review*, (n. 85), 363-394.
- Labbo, L. D. (1996). Beyond Story time: A Sociopsychological Perspective on Young Children's Opportunities for Literacy Development During Story Extension Time. *Journal of Literacy Research*, v. 28, (n. 3), 405-428.
- Mandler, J. M. y Johnson, N. S. (1977). Remembrance of things parsed: Story structure and recall. *Cognitive Psychology*, (n. 9), 111-151.
- Martínez Romero, R. M. y Díaz Barriga, F. (1994). Entrenamiento en estrategias de aprendizaje para la comprensión de textos narrativos y expositivos en niños mexicanos de primaria. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, v. 2, (n. 2), 287-304.
- Padilla Padilla, J. L. (1999). La experiencia con el portador textual cuento y su influencia en las producciones textuales de los alumnos. *Educación*, (n. 8), 33-46.
- Pellicer, A. y Vernon, S. (1993). Entre el texto y el lector: la creación de mundos posibles. *Lectura y vida*, a. 14, (n. 2), 5-12.
- Teberosky, A. (1989). La escritura de textos narrativos. *Infancia y Aprendizaje*. (n. 46), 17-35.
- Thorndyke, P. W. (1977). Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse. *Cognitive Psychology*, (n. 9), 77-110.
- Tolchinsky, L. (1992). Calidad narrativa y contexto escolar. *Infancia y Aprendizaje*, (n. 58), 83-105.
- Vieiro, P. (1995). La comprensión de textos narrativos a través de un programa de enseñanza activa. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, v. 8, (n. 1), 67-80.

ELECTRÓNICAS

- Boletín 1 del Consejo Mexicano de Investigación Educativa*. Recuperado el 23 de marzo de 2002, de <http://www.comie.org.mx/definicion.html>
- Campion, N. y D. Martins, (2000-19-july). *Situation Model and Causal Contradictions: A Distance Effect for Narrative Character's Properties*. [Versión electrónica]. Tenth Annual Meeting of the Society for Text and Discourse Lyon, France. Recuperado el 12 de mayo de 2001, de <http://www.psyc.memphis.edu/st&d/st&d.htm>
- Castorina, J. A. (2000). *Piaget y Vigotsky en la perspectiva de las relaciones entre comprensión y explicación*. III Conferencia de Investigación Socio-cultural, Sao Paulo, Brasil. Recuperado el 23 de noviembre de 2002, de <http://www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/2150.doc>.
- Chanquoy, L. y J. Schilperoord, (2000-20-july). *Analysis of Descriptive and Narrative Texts Gratin by French and Dutch Children*. Tenth Annual Meeting of the Society for Text and Discourse Lyon, France. Recuperado el 12 de mayo de 2001, de <http://www.psyc.memphis.edu/st&d/st&d.htm>
- Lacasa, P., Reina, A. y Gómez, M. (1998). Niñas y niños hablan y escriben sobre la televisión: educación en valores y construcciones narrativas en el aula. *Kikiriki*, v. 7. Recuperado el 23 de julio de 2002, de <http://www.uco.es/~ed1ladip/investiga/moral.htm>
- León, J. A., Escudero, I. y van den Broek, P. (2000-21-july). *Genre of the Text and the Activation of Elaborative Inferences: A Cross-Cultural Study Based on Thinking-Aloud Tasks*. Tenth Annual Meeting of the Society for Text and Discourse Lyon, France. Recuperado el 12 de mayo de 2001, de <http://www.psyc.memphis.edu/st&d/st&d.htm>
- Levorato, M. C. y Boscolo, P. (2000-19-july). *Cognitive and Emotional Aspects of the Reader's Response to a story*. Tenth Annual Meeting of the Society for Text and Discourse Lyon, France. Recuperado el 12 de mayo de 2001, de <http://www.psyc.memphis.edu/st&d/st&d.htm>
- Paris, A. H. y Paris, S. G. (2001). *Children's Comprehension of Narrative Picture Books*. Michigan – Ann Arbor, MI: University of Michigan School of Education. Recuperado el 27 de julio de 2001, de <http://www.ciera.org/library/reports/inquiry-3/3-012/3-012.pdf>
- Poveda, D. (2001). Estructura e identidad en las narraciones escolares de un niño gitano. *Sincronía. Primavera*. Recuperado el 22 de agosto de 2002, de <http://fuentes.csh.udg.mx/CUCSH/Sincronia>
- Robertson, D. A. y Gernsbacher, M. A. (2001, March). *Common network supporting narrative compression*. Cognitive Neuroscience Society Conference, New York, Recuperado el 25 de julio de 2001, de <http://psych.wisc.edu/lang/CNS01Robertson.pdf>
- Tolchinsky, L. y Sandbank, A. (1995). *Producción y reflexión textual: procesos evolutivos e influencias educativas*. Rodríguez, María Elena (Comp.). *Adquisición de la lengua escrita*. Recuperado el 28 de diciembre de 2002, de <http://www.iacd.oas.org/Interamer/Interamerhtml/Rodr39html/Rodr39Tolch.htm>
- Van Kraayenoord, C. E. y Paris, S. G. (1996). *Story Construction from a Picture Book: An Assessment Activity for Young Learners*. [versión electrónica]. *The Early*

- Childhood Research Quarterly*, v. 11, (n. 11), pp. 41-61. Recuperado el 28 de Julio de 2001, de <http://www.udel.edu/ECRQ/sum1114.html>.
- Voss, J. F. y van Dyke, J. (2000-20-july). *The Use of Narrative in Argumentation*. Tenth Annual Meeting of the Society for Text and Discourse Lyon, France. Recuperado el 22 de mayo de 2001, de <http://www.psyc.memphis.edu/st&d/st&d.htm>
- Weiss, E. (2000). *Notas sobre la elaboración de estados de conocimiento*. Recuperado el 23 de marzo de 2002, de <http://www.comie.org.mx/definicion.html>
- White, S. y Vanneman, A. (2000), *NAEP Scoring of Fourth-Grade Narrative Writing. NAEP FACTS. V. 5, (n. 1)*. Recuperado el 27 de julio de 2001, de <http://nces.ed.gov/nationreportcard/writing/>

FOLLETOS

- Reseña histórica de la escuela primaria urbana federal “Hermanos Serdán”. *Folleto del 9º aniversario de la Institución elaborado por los padres de familia*, Morelia, Michoacán, México, 1995.

ANEXOS

I. REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE LOS ALUMNOS DE PRIMER GRADO

Se inició la videograbación a las 8:51 AM, previamente habían llegado los alumnos de primer grado “A” Yeoselán, Mariana, Adrián y Diego, con ellos se acondicionó el local, se trajeron cuatro sillas individuales, se colocó un foco que hacía falta para obtener mejor iluminación. La aplicación de la estrategia *narraciones en colaboración* se realizó en un saloncito que antes ocupaba un grupo pequeño, pero como construyeron nuevas aulas, ahora se han trasladado a ellas. El pequeño salón tiene unas medidas aproximadas de 4 metros de ancho por 5 de largo. En él se conservan algunos mesa bancos de madera, una mesa para el profesor y su silla. El pizarrón fue retirado. La iluminación es adecuada. A los cuatro niños de primero “A” se les proporcionó un juego de ilustraciones a color protegidas con papel contacto. La videograbación dura un total de 19:33 minutos.

1. **Investigador:** ¡Adelante! (*Yoselani se distrae con la cámara de video, Mariana monopoliza las ilustraciones y las reparte a sus compañeros, luego los niños las intercambian entre sí.*)
2. **Mariana:** El cuento chiquilín. (*Mientras los niños manipulan las ilustraciones.*) (...)
3. **Investigador:** La idea es que con todas esas ilustraciones y lo que hay en cada una de las ilustraciones, ustedes vayan imaginando un cuento, no es con una, sino con todas, ¿sí? ¿Necesitan hojas para trabajar al principio?, pero repito, necesito un cuento por cada... por todos, uno de todos. Les voy a dar una hoja, ¿sí? (*El investigador reparte una hojas blancas a los niños*)
4. **Mariana:** Igual. (*La niña señala a todos mientras dirige la mirada al investigador.*) ¿Todos iguales?
5. **Investigador:** El cuento debe ser el mismo de todos. (*Termina de repartir unas hojas blancas a los niños.*)
6. **Diego:** No le entiendo nada
7. **Investigador:** ¿No le entiendes nada? ¿a qué?
8. **Diego:** ... que se divide
9. **Investigador:** ¿A lo que yo dije?
10. **Diego:** No sé
11. **Investigador:** ¡Ah, mira! Te lo explico nuevamente, no hay ningún problema. (*Toma una de las ilustraciones y la muestra a los niños.*) ¿Qué ven aquí?
12. **Mariana:** Un gatito. (*Se escuchan los ruidos de los alumnos que deambulan fuera del salón.*)
13. **Investigador:** Un gatito
14. **Mariana:** Gatoote.
15. **Investigador:** (*Toma otra ilustración*) ¿Qué está haciendo aquí el gatote?
16. **Yoselani:** Bajando de las escaleras. (*Afuera se escuchan las voces fuertes de alumnos*)
17. **Investigador:** Bajando de las escaleras
18. **Mariana:** Y un perro.
19. **Investigador:** ..y un perro, ¿sí? Luego ¿qué hay aquí? ¿qué está haciendo el gatote?

20. **Yoselani:** En un barco
21. **Investigador:** En un barco. Luego... (*Toma otra ilustración, en ese momento a Mariana se le cae su pluma atómica y el investigador la recoge y se la entrega.* Ahorita te doy tu... luego, aquí ¿qué es lo que está haciendo?)
22. **Mariana:** Paseándose en el bosque
23. **Investigador:** Paseándose en el bosque. (*Toma otra ilustración*) ¿Y aquí?
24. **Mariana:** Está, paseándose con una varita mágica.
25. **Investigador:** Paseándose con una varita mágica. Y, rematamos con éste (*toma la última ilustración*)
26. **Niños:** Se va a la cama
27. **Investigador:** Se va a la cama. Bien, eso que me acaban de decir hay que escribirlo. Hay que comentarlo entre ustedes.
28. **Mariana:** ¿De dibujo? ¿De letras?
29. **Investigador:** De letras o de dibujo, como ustedes quieran pero tienen que hacer uno. Pueden hacerlo ahorita individualmente, ¿sí? pero tienen que hacerlo después uno solo al final, uno de los cuatro, ¿sí? ¿sí? Aquí les dejo las ilustraciones, de todas hay que hacer un cuento. (*Los ruidos de afuera se intensifican. El investigador acomoda el mesa banco de uno de los niños. Los niños manipulan las ilustraciones y empiezan a escribir o a dibujar su relato en forma individual. Mariana se la pasa cantando o murmurando mientras escribe o dibuja. A Adrián se le caen varias veces las hojas.*)
30. **Adrián:** [...] después.
31. **Investigador:** Perdón.
32. **Adrián:** [...] después.
33. **Investigador:** Sí. Puedes escribir solito si quieres. ¿No quieres uno de estos? (*Entrega una ilustración a Diego*). Adelante.
34. **Adrián:** Estoy poniendo una rayita. (*Traza una raya en la hoja. Los niños están trabajando en la redacción del cuento. Mariana sigue cantando mientras escribe. A Adrián se le caen varias veces las hojas*)
35. **Mariana:** ¿Qué pues, no nos vas a grabar?
36. **Investigador:** ¿Mande?
37. **Mariana:** No nos vas a grabar. (*Se señala el ojo al mismo tiempo*),
38. **Investigador:** Ya se está filmando. (*Mariana sigue cantando. Yoselani termina de escribir su relato, se para y entrega al investigador su trabajo*).
39. **Investigador:** Ya
40. **Yoselani:** Ya
41. **Investigador:** Pero ahora les falta que hagan un solo cuento, ¿sí? ¿Aquí dibujaste o escribiste?
42. **Yoselani:** Dibujé.
43. **Investigador:** Necesitamos que lo escribas, ¿sí? Vamos a esperar que tus compañeros terminen y luego hacemos un solo cuento. (*Mariana se levanta para entregar su trabajo*). ¿Ya terminaste Mariana?
44. **Mariana:** Ya.
45. **Investigador:** A ver, entonces, me quedo con éste, me quedo con éste. Me das tu trabajo. ¿Tú sabes poner tu nombre? (*El investigador se dirige a Yoselani, quien asiente con la cabeza*). Pon tu nombre por favor, ¿sí? Déjame ponerte esto abajo. (A

- partir de este momento, tanto Yoselani como Mariana ya no están enfocadas por la cámara de video).*
46. **Mariana:** ¿Qué dice aquí, arriba?
47. **Investigador:** El cartón...Tú sabes poner tu nombre... Mariana, ponme tu nombre por favor. [...] Es Yoselani, entonces me faltó ahí, ¿verdad? bueno, ahorita les voy a pedir que me hagan un solo trabajo, ahora un solo cuento, entre todos, sí. Vamos a esperar que Adrián y Diego terminen y ya terminando les pido que me hagan un solo cuento.
48. **Yoselani:** Sí.
49. **Investigador:** ¿Ya votamos? ¿por quién votamos?
50. **Mariana:** Por ...
51. **Investigador:** Perdón, ¿tú votaste Mariana? ¿Tus papás si votaron?
52. **Mariana:** Mi papá hace tiempo tenía todo el dinero en el monedero y lo perdió y traigo mucho dinero de billetes y lo perdió porque aquí tenía que comprar las mochilas en el centro y mi mamá no se dio cuenta y ya las iban a pagar y que y que dijo y ¿el monedero? y vieron en el carro sino estaba, y no estaba ¡chihuahua y el boleto! Y ahí dejamos las mochilas porque, porque donde puse el dinero lo perdimos y ya... *(No se entiende el final de la intervención de Mariana).*
53. **Investigador:** ¡Ah, muy bien! *(Mariana empieza a reírse).* Gracias Diego, vamos a esperar que termine Adrián para que hagan un solo cuento, ¿sí? ¿Tienes gripa? Noo.
54. **Mariana:** ¿Por qué lo hiciste? un poco abajo el dese. *(Señala la cámara digital).*
55. **Investigador:** Se me descentró cuando estaba haciendo la... *(El ruido del movimiento de las bancas no deja percibir lo que dice el investigador)* y me quedó más abajito.
56. **Mariana:** Y ¿cómo lo sabías cuando estabas en tu casa?
57. **Investigador:** Te acuerdas que la vez pasada mee [...] les pedí sus nombres, entonces a partir de ahí retomé, tomé, tomé su nombre Yoselán que lleva i final y es Yoselán nada más [...] *(El investigador había dejado en la mesa del profesor la última novela de la serie de Harry Potter y estaba explicando a Mariana, Yoselani y Adrián que ya no aparecen enfocados en la videograbación).* Este es...éste es el protagonista, no éste, el de los lentes se llama Harry Potter
58. **Mariana:** Harry Potter.
59. **Investigador:** Sí, está...les va a gustar mucho esa película, en diciembre se estrena ya en nuestro país. Está preciosa la película. Las novelas están muy bonitas también.
60. **Mariana:** Ésta también la vamos a ver. *(A la vez que habla Mariana, interviene Yoselani)*
61. **Investigador:** Sí. ¿Mande? *(No se entiende lo que hablan a la vez Mariana y Yoselani).*
62. Esta otra vez. Bueno. Mira como escribiste el cuento. Ahora les pido que me escriban el cuento, un solo cuento entre ustedes, ¡ehh!, los cuatro. ¿Cuántas hojas les doy una nada más? ¿quién, quién se encarga de escribir? tú te encargas de escribir ¡ehh!
63. **Adrián:** Entonces no es el mismo cuento.
64. **Investigador:** Nooo, el mismo cuento, pero ahora que tenga de todos ustedes información en función de las diferentes láminas.
65. **Mariana:** Yo no sé escribir.
66. **Investigador:** ¿Quién puede escribir de ustedes? Tú, tú también puedes escribir, ¿verdad? Bueno, cualquiera de las dos. ¿Quién desea escribir? Lo escribe ella o te

- doy... tú haces uno y ella hace otro, ¿noo? Este, este es mío, este es mi cuento. Así le hacemos, sí ¡Órale!
67. **Mariana:** ¿Me ayudas a escribir mi cuento?
68. **Investigador:** ¡Eeehh!
69. **Mariana:** ¿Me ayudas a escribir mi cuento?
70. **Investigador:** Al final te ayudo a escribir tu cuento, ¿sí? a partir de lo que hiciste aquí, te parece bien, bueno. ¡Adelante! (*Mariana se ríe*). Hagan un solo cuento, por favor. ¡Eh! ¿Qué? No, van a hacerlo conjuntamente, ¿sí? Perdón que pasó, ¿sí?
71. **Adrián:** ¿Cuál cuento yo?
72. **Investigador:** ¿Qué? ¿Qué? (*Como Adrián no pronuncia con intensidad su voz no es audible*).
73. **Adrián:** ¿Cuál cuentas yo?
74. **Investigador:** ¿Cuál cuentas tú?
75. **Adrián:** Cuento. (*Eleva la voz*).
76. **Investigador:** Bueno, a ver no te entiendo.
77. **Diego:** ¿Cuál cuenta...? ¿Qué cuenta él?
78. **Investigador:** Lo mismo.
79. **Adrián:** No. ¿Qué voy a escribir? Cuento...
80. **Diego:** ¿Qué va a escribir del cuento?
81. **Adrián:** El mismo.
82. **Investigador:** El mismo pero con, con los demás, pero que te vayan dando ideas, sí. A ver denme la mano, vamos a pedir a Yoselán tú nos haces el cuento, ¿ya te acuerdas de qué es? ¿sí? perfecto. Entonces, nada más esperamos a Yoselán y hasta ahí queda [...] Y mientras aprovechamos para que Mariana me dicte su cuento. A ver Mariana tú me dictas tu cuento, sí.
83. **Mariana:** Aquí se está rascando la cabeza.
84. **Investigador:** Aquí se está rascando... (*Escribe y lee lentamente*).
85. **Mariana:** ...la cabeza.
86. **Investigador:** ...la cabeza.
87. **Mariana:** La chirimoya. (*Se ríe cuando dice esto*)
88. **Investigador:** La chirimoya.* (*La repite en tono reprobatorio, aunque Mariana se sigue riendo*). Sí.
89. **Mariana:** Aquí está toda la merienda que le mandó su mamá.
90. **Investigador:** Y aquí está toda la merienda (*Escribe y lee lentamente*). [...]
91. **Mariana:** ¿Qué le estás escribiendo?
92. **Investigador:** ¿Mande?
93. **Mariana:** ¿Qué le estás escribiendo?
94. **Investigador:** Lo que me estás dictando: aquí está toda la merienda que le mandó su mamá.
95. Es lo que estoy escribiendo. Todo lo que tú me estás diciendo lo estoy escribiendo.
96. **Mariana:** Ya se iba a dormir.
97. **Investigador:** Coma, ya se iba a dormir. Ajá.
98. **Mariana:** ¿Qué más? ¿qué más? Y aquí estaba la ventana.
99. **Investigador:** Aquí. Esto va aquí. Y esto va acá. Te lo voy a enseñar, te lo voy a enseñar. Aquí ¿qué dijiste? estaba la ventana o va la ventana.

* Chirimoya es en lenguaje coloquial equivalente a cabeza.

100. **Mariana:** La ventana.
101. **Investigador:** Estaba o va.
102. **Mariana:** Estaba.
103. **Investigador:** Aquí estaba la ventana. [...]
104. **Mariana:** No entiendo.
105. **Investigador:** ¿Mande? Se le acaba.
106. **Mariana:** ¿Por qué escribe? ¿por qué escribes como aquí? Escribes junto.
107. **Investigador:** Es que a mí me enseñaron cuando estaba pequeñito, ¡uuuyy hace mucho tiempo, como dicen los lobos aaaaaa! Me enseñaron a escribir así. Y esta también la sé hacer, pero, bueno, me sigues dictando la escribo así.
108. **Mariana:** No, así.
109. **Investigador:** Ahí terminó.
110. **Mariana:** Sí.
111. **Investigador:** Sí. Ahorita la voy a hacer de la otra manera. Vamos con el... Diego. Tú pláticame tu historia Diego
112. **Diego:** El muchacho estaba corriendo. [...] (*Se oye el sonido de la alarma de un automóvil*).
113. **Investigador:** Ajá.
114. **Diego:** Y el gato grande lo estaba persiguiendo
115. **Investigador:** Y el gato grande... lo estaba persiguiendo
116. **Diego:** Y el perro se cansó y el gato se cayó.
117. **Investigador:** Y el perro se cansaba.
118. **Diego:** El gato se cayó, se resbaló.
119. **Investigador:** Y el gato... se resbaló.
120. **Yoselani:** (*Se levanta para entregar el cuento escrito y habla pero no se entiende*)
121. **Investigador:** Sí. Es todo.
122. **Diego:** Sí
123. **Investigador:** Este es tu cuento, bueno, entonces le vas a poner...ponle tu nombre ¿no? (*Hay una frase que no se entiende*). Tu trabajo pus ya no lo escribo, tú ya lo escribiste, ¿no? (*El investigador se dirige a Yoselani*). Muchas gracias, bueno, déjenme apagarle, esto ya se terminó. (*Mariana lanza sus risas estridentes*).

II. REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE LOS ALUMNOS DE SEGUNDO GRADO

La videograbación se inició a las 9:15 AM, duró aproximadamente 7:10 minutos. Esta aplicación se realizó en el mismo salón descrito para los estudiantes de primer grado. Los participantes fueron Edsel, Raymundo, Mariana y Fátima.

1. **Fátima:** A ver.
2. **Raymundo:** Había... (*Mientras tanto Fátima escribe el cuento, Mariana observa escribir a Fátima y Edsel observa y acomoda las ilustraciones*).
3. **Fátima:** Una vez.
4. **Raymundo:** Una vez...Un niño
5. **Edsel:** ¿De qué está vestido? (Edsel interrumpe mostrando una características de la ilustración al investigador)
6. **Raymundo:** Que espantaba [...] a...su...perro.
7. **Fátima:** Perro
8. **Raymundo:** Sí.
9. **Edsel:** (*Interrumpe indicando algo de la ilustración*)
10. **Raymundo:** A ver ¿cuál es la ilustración? Y...se fue...de...su...casa. Se fue al...bosque. Pos ustedes también digan. (*Se dirige también a sus compañeros*)
11. **Fátima:** A ver... Y se fue de su casa al bosque. (*Fátima repasa lo escrito*).
12. **Edsel:** Y después a nadar. (*Muestra su ilustración para darle peso a su afirmación*).
13. **Raymundo:** A ver (*en ese momento se le caen las ilustraciones y Edsel las recoge*)
14. ¿Cuál ilustración sigue?
15. **Mariana:** No sé. (*Lo dice en voz baja y revisando las ilustraciones que ella tiene*).
16. **Edsel:** Sigue ésta (*Propone a Raymundo una ilustración de las que se cayeron*).
17. **Raymundo:** (*Observa la ilustración y reinicia el relato*). Y... (*Observa que Fátima vaya escribiendo*).
18. **Fátima:** Ya
19. **Raymundo:** Max...así se llama mira (*Dirigiéndose a los demás, en especial a Fátima que está escribiendo*)
20. **Edsel:** quién Max.
21. **Raymundo:** Se fue [...] por el mar y aterrizó en una isla y se encontró.
22. **Fátima:** Espérate
23. **Raymundo:** Y se...y se encontró... con un león (*Se ríe con Edsel*).
24. **Edsel:** ...y una cabra
25. **Raymundo:** ...y una cabra. (*Todos observan a Fátima escribir, ella después hace un gesto con la cara y moviendo la cabeza de que ya terminó*). A ver ¿qué ponemos? ¿cómo ponemos de otra manera que...? (*Raymundo solicita la participación de Edsel principalmente para ello muestra una ilustración*) ¿qué ponemos?
26. **Fátima:** Le ponemos como no [...] que era grande.
27. **Edsel:** Ella, ella, ella. (*Muestra la ilustración que tiene Mariana*). Y era muy grande...esto. (*Toma la ilustración de Mariana y se la pasa a Raymundo*)
28. **Raymundo:** (*Regresa la ilustración a Edsel y Mariana la quiere tomar de éste*). Esto es al final.
29. **Raymundo:** Y...lo hicieron.
30. **Fátima:** ¿Lo hicieron?

31. **Raymundo:** Lo hicieron. (*Afirma*)...Rey.
32. **Edsel:** ¿Reyy? A ver. (*Raymundo muestra la ilustración a Edsel*).
33. **Raymundo:** De...
34. **Edsel:** ...del bosque.
35. **Raymundo:** ...de monstruos...de (*En este momento se le caen las ilustraciones a Edsel*)
36. **Edsel:** ...monstruos.
37. **Fátima:** De...
38. **Raymundo:** De otro...mundo. ¿Quién tiene la del final?
39. **Edsel:** La del final, yo. (*Muestra la lámina*).
40. **Raymundo:** Dámela.
41. **Fátima:** (*Observa la ilustración que tiene Mariana*). Esta sí es. (*Muestra la ilustración que tomó de Mariana y se la da a Raymundo*).
42. **Edsel:** (*Muestra una lámina y dice levantando la voz*). Ésta, ésta es al final. Después ésta.
43. **Raymundo:** Sí. Max... (*Comentan Raymundo y Mariana sobre la letra y lo que está escribiendo*). Esta la confundiste con y griega.
44. **Fátima:** ¡Ah! No se le entiende.
45. **Raymundo:** Max se...fue...en...su propio barco.
46. **Fátima:** Barco.
47. **Edsel:** De veras. (*Se levanta y toma la ilustración para observar lo que dice Raymundo*).
48. **Raymundo:** Y...en
49. **Edsel:** Y en.
50. **Raymundo:** ...la noche
51. **Edsel:** ...la noche
52. **Raymundo:** ...se (*Edsel dice algo que no se entiende*). Fue...a su...cuarto.
53. **Edsel:** Recámara.
54. **Fátima:** Ya como sea.
55. **Raymundo:** A...dormir. Pérate, pérate...Espérate.
56. **Raymundo:** Oye ¿por qué no me ayudas? (*Se dirige a Edsel*). A ver, préstame el final.
57. **Fátima:** Ahora sí.
58. **Raymundo:** Ahora sí, préstame el final. (*Edsel le pasa la ilustración final*). Y...
59. **Edsel:** Se quitó la máscara. (*No le hacen caso*).
60. **Fátima:** Y poor...
61. **Raymundo:** Y por fin
62. **Edsel:** Se quitó la máscara. (*Insiste en su final, Fátima se ríe*).
63. **Raymundo:** Él...
64. **Edsel:** Se quitó la máscara. (*Insiste sin mucha convicción de que le hagan caso*).
65. **Raymundo:** Mejor dime [...]
66. **Fátima:** Ya.
67. **Raymundo:** Y...
68. **Edsel:** Y
69. **Raymundo:** Por.

70. **Edsel:** Y ¿por qué?
71. **Raymundo:** fin
72. **Edsel:** Por fin
73. **Raymundo:** ...se quedó
74. **Edsel:** Se quedó. (*Edsel dice otras palabras que no se entienden, pero su intención es intervenir en la realización del cuento*).
75. **Fátima:** No, mejor cansado.
76. **Edsel:** Cansado y se fue a... (*No se entiende el final que propone Edsel*).
77. **Raymundo:** Y, y fue a comer.
78. **Fátima:** Y fue a cenar. Y luego se durmió.
79. **Raymundo:** Y. Ándale. (*Raymundo menciona unas palabras que no se entienden en la grabación*).
80. **Edsel:** Viste esto.
81. **Investigador:** Ya está
82. **Fátima:** Ya.
83. **Investigador:** ¡Qué rápidos son! Sabes qué, agrégale los nombres de todos ustedes.
84. **Edsel:** Yo
85. **Fátima:** A ver.
86. **Edsel:** Edsel.
87. **Fátima:** (Mira a Mariana). Mariana y Raymundo).
88. **Investigador:** Les agradezco mucho. Déjenme apagar aquí, ya se terminó esto.

En la videograbación se observa que los niños implícitamente se pusieron de acuerdo en que Raymundo tomara la dirección de la construcción del relato, así como Fátima escribiera el cuento. Mientras tanto, Edsel apoya y quiere retomar la construcción del relato pero Raymundo no lo deja, aunque manifiesta en el renglón... el deseo de que lo apoyen sus demás compañeros, mientras tanto, Mariana manipula unas ilustraciones pero deja que la iniciativa la tomen los demás.

III. REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE ALUMNOS DE TERCER GRADO

El grupo de tercer grado se inhibió ante la videograbadora y no hablaban al principio, después hablaron susurrando. Una de las niñas, Guadalupe, ya no asistió y fue sustituida por Giovanna. Jesús tomó la iniciativa y empezó a escribir el relato por su cuenta sin la participación de los demás compañeros. Esta grabación de los alumnos de tercer grado duró aproximadamente 30 minutos con 36 segundos. Se realizó en el mismo lugar que se han efectuado las grabaciones de los niños de primero y segundo grados.

(Los muchachos de tercer grado: Estefani, Adrián, Jesús y Giovanna están inquietos porque el investigador no les había proporcionado aún las ilustraciones. Ellos estaban colocados en las sillas individuales con paleta para escribir).

1. **Investigador:** Bien...se pueden aquí les doy las ilustraciones, pueden juntar más las sillas. De preferencia traten de no darle la espalda a la... *(Los niños arrastran las sillas mientras el investigador les proporciona las ilustraciones)* a la cámara, ¿sí? Si tienen algunas dudas me preguntan.
2. **Jesús:** ¿Le pongo mi nombre?
3. **Investigador:** Como ustedes gusten. Sí, por supuesto, pueden poner sus nombres. *(Mientras tanto Jesús se ha apoderado de todas las ilustraciones y las manipula para cumplir el propósito de construir una narración. Luego le pasa las láminas a su compañero y deja de lado a las niñas).*
4. **Jesús:** ¿Con título?
5. **Investigador:** Como ustedes lo deseen, si quieren poner título, le pueden poner título. *(Jesús sin consultar a sus compañeros escribe un título. Afuera se oyen ruidos de alumnos y un profesor les grita para calmarlos. Jesús sigue escribiendo y a veces dirige la mirada a sus compañeros pero no hay un diálogo respecto al significado de las ilustraciones).*
6. **Investigador:** Que nada más lo va a hacer...el compañero, ustedes no van a...construirlo, porque se trata de que lo construyan entre todos. *(Los alumnos se miran entre sí, pero Jesús sigue escribiendo el texto).* Pueden ver las ilustraciones, manipularlas para que vean de qué se trata. *(Una niña toma las ilustraciones y después entre todos intercambian las láminas. Se le caen, luego las levantan y las van intercambiando entre sí. Cuchichean entre sí, de tal manera que no se les entiende lo que hablan).* ¡Qué pasó! *(El investigador suelta una risita nerviosa)*...Lo que me interesa a mí en particular es escuchar cómo van construyendo la narración y para eso necesitan platicar.
7. **Jesús:** Ya ves.
8. **Giovanna:** ¡Ay, sí!
9. **Jesús:** Si pus a todos. *(Afuera se oye el ruido de la campana de los recolectores de basura).*
10. **Adrián:** Con un tenedor. *(Hace la señal en el aire de cómo lo utilizaría el personaje de la ilustración. Las niñas comentan entre sí pero no se entiende lo que dicen. Mientras tanto, los alumnos intercambian las láminas y comentan su secuencia. Giovanna y Estefani comentan sobre la elaboración del texto. Aproximadamente han transcurrido unos diez minutos desde que iniciaron el trabajo en equipo).*

11. **Jesús:** Ésta. (*Señala una lámina*)
12. **Adrián:** No, ésta. Ésta... (*Estefani aprovecha para levantar un bolígrafo que se ha caído, luego se para y dialoga con el investigador respecto a la elaboración de la narración*).
13. **Jesús:** A ver esta.
14. **Investigador:** Entonces les doy si quieren una hoja, para que lo hagan tú y Giovanna. (*EL investigador proporciona una hoja blanca a Estefani y otra a Giovanna, ellas toman unas láminas y a partir de este momento trabajan por separado de los niños. El investigador acomoda la videograbadora para captar mejor el trabajo de los dos equipos. Los niños y las niñas intercambian láminas. Afuera se oyen los gritos de alumnos.*)
15. **Jesús:** Ya acabé.
16. **Investigador:** Ya...es tuyo...él no participó.
17. **Jesús:** No sé si quiera. ¿Quieres participar? (*Le entrega una lámina a Adrián*)
18. **Investigador:** Fue tuyo nada más, él no participó haciendo el cuento. Lo dejas aquí. Oye... Adrián, ¿quieres hacer tu cuento o ya con éste? Como gustes. Te doy otra (*se refiere a una hoja para escribir el cuento*).
19. **Jesús:** (Insiste). Sííí.
20. **Investigador:** ¿Qué dices Adrián?
21. **Adrián:** (*Adrián duda*).Hago un cuento.
22. **Investigador:** Haces un cuento tú solo. (*Jesús entrega el bolígrafo pero el investigador le contesta*). Es para ti. Ponle...tu...grado...le faltó tu grado, Jesús por favor. Gracias Adrián. (*Se refiere a la hoja entregada por Jesús, al mismo tiempo entrega una hoja blanca a Adrián.*)
23. **Jesús:** Se lo pongo chiquito.
24. **Investigador:** Sí, sí por supuesto. (*Los ruidos de la calle siguen persistentes. Adrián le pide alguna de las ilustraciones a Giovanna, quien está ensimismada escribiendo*). Giovanna, te habla Adrián. (*Jesús entrega su relato*). Listo. Gracias Jesús. No sé si te quieres quedar o te quieres ir a tu salón, como gustes tú, Jesús.
25. **Jesús:** Me voy.
26. **Investigador:** Te vas, órale. Te agradezco. Gracias. (*Estefani, Giovanna y Adrián siguen escribiendo su texto. El investigador se pasea alrededor de los niños que están escribiendo. Giovanna coloca una lámina en el asiento que dejó Jesús*).
27. **Adrián:** ¿Cuál va primero? ¿Ehh? (*Giovanna señala con un dedo la ilustración que va primero y ella toma otra para seguir redactando. Adrián acomoda las láminas en una secuencia negociada con Giovanna; posteriormente Estefani solicita una ilustración y Adrián de acuerdo con Giovanna se la proporcionan. No se transcribe porque no se entiende bien el diálogo. Giovanna cambia de lámina y le da otra a Estefani*).
28. **Adrián:** ¿Cuál sigue? (*Observa las ilustraciones*).
29. **Giovanna:** Ésta y ésta. (*Señala con su bolígrafo. Posteriormente, Adrián observa las ilustraciones, las acomoda y continúa su escrito*).
30. **Estefani:** (Se estira) ¡Yaaa! (*Se levanta para entregar su escrito*).
31. **Investigador:** ¿Le pusiste tu nombre? Estefani. (*Ella asiente*.) Y grupo. Ponle tu grupo. (*Ella afirma con la cabeza*). Está bien ya. (*Estefani trata de entregar su bolígrafo*). Gracias. No, es para ti; es para ti. Gracias. (*Estefani sale del saloncito*).

32. **Investigador:** (*Giovanna se levanta a entregar su trabajo*). ¿Tiene tu nombre Giovanna?
33. **Giovanna:** Sí
34. **Investigador:** Muchas gracias Giovanna. Así está bien. (*Se despide de mano de Giovanna. El investigador le abre la puerta del salón cuando ella sale*). Gracias, muy amable. (*Poco después se dirige a Adrián, quien está seleccionando la siguiente ilustración para narrarla*). Tómame tiempo ¡eh! No hay prisa, tranquilo. (*Adrián acomoda las ilustraciones para proseguir su tarea*).
35. **Estefani:** (*Después de unos minutos regresa y toca la puerta*) Maestro, tenga. Puedo pasar.
36. **Investigador:** Sí, pásate. (*Estefani se sienta junto a Adrián, toma las láminas y las observa. En estos momentos no habla nada, señala con su bolígrafo una lámina, mientras Adrián sigue escribiendo*).
37. **Adrián:** (*Adrián busca la lámina que sigue, Estefani le ofrece una*). No, es ésta. (*Estefani y Adrián comentan algo inaudible*)
38. **Estefani:** ¿Qué hora es? (*Se dirige al investigador*).
39. **Investigador:** Las nueve cinco. Tienen la diversión musical (*Afuera del salón se escucha muchos gritos de los niños*).
40. **Estefani:** (*Toma las láminas, se levanta y se dirige al investigador para entregárselas*). Ya vamos a entrar.
41. **Investigador:** ¿Mande?
42. **Estefani:** Ya vamos a entrar.
43. **Investigador:** ¡Qué! (*Adrián se levanta para entregar su escrito*). Muchas gracias Adrián. (*Éste trata de entregar su gafete*). No, ése te lo puedes llevar. Gracias.

IV. REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE LOS ALUMNOS DE CUARTO GRADO

El grupo de cuarto grado “A” de igual forma que el de tercer grado, cambió una de las alumnas, Úrsula, por otro lado, cuando se iniciaba la videograbación se acabó la cinta y hubo que suspender el trabajo de los niños para cambiar el video casete. Este equipo terminó rápidamente de realizar su relato. Los cuatro alumnos de 4° grado son: Hugo, José, Fabiola y Úrsula. La videograbación duró 10:24 minutos, se realizó en el mismo salón que lo han hecho los de los grados inferiores anteriores. Todos los niños mostraron caras sonrientes antes de empezar a hacer el relato. Fabiola manipuló las láminas que previamente les entregó el investigador. Las niñas cuchichean respecto a las ilustraciones.

(Fabiola tiene en la paleta de la silla las láminas y las está observando conjuntamente con Úrsula y comentando en voz baja).

1. **José:** En voz alta. *(Dirigiéndose a Úrsula)*
2. **Investigador:** Gracias...José Ismael es en voz alta. *(Se ríe el investigador. Mientras tanto Fabiola manipula las láminas).*
3. **Fabiola:** ...van a querer verla. *(Dice algo en voz baja que no se entiende).*
4. **José:** Es, es, es como jalogüin, es como jalogüin. *(Señalando la lámina y moviendo nerviosamente la mano izquierda, luego se pone a escribir).*
5. **Úrsula y Hugo:** ¡Ujum!
6. **José:** ¿Cómo le ponemos al cuento? *(José emocionado sigue escribiendo).* Ya me acordé.
7. **Úrsula:** Jalogüin
8. **José:** Muy bien... No, hay otro chiquillo que sale. *(Fabiola muestra las láminas y después las entrega a Hugo, mientras José sigue escribiendo. Hugo examina las láminas pero es más fuerte la atención hacia la cámara que está video grabando. Aquí existe una interrupción en la videograbación porque se terminó el casete y el investigador lo cambió).*
9. **José:** Había una vez. *(Fabiola tiene nuevamente las láminas).*
10. **Fabiola:** Un niño que un día en la noche soñó.
11. **José:** Un niño...que... *(Pronuncia y escribe el cuento. Al mismo tiempo se pasa el antebrazo por su cabeza para quitarse algo).*
12. **Fabiola:** Que en su sueño...Otra vez.
13. **José:** Un día.
14. **Fabiola:** Primero de noche.
15. **José:** Que un día...que un día de noche. *(José sigue escribiendo).*
16. **Hugo:** Había una vez.
17. **Fabiola:** En su sueño.
18. **Hugo:** En su sueño.
19. **Fabiola:** Que en su sueño
20. **Úrsula:** En su sueño. *(Fabiola entrega una lámina a Hugo).*
21. **José:** Se levantaba. *(Fabiola, Úrsula y Hugo intercambian comentarios sobre la lámina y lo que sigue del relato).* Se levantaba...y se volvía...malo. *(Dialogan sobre que lámina es la que sigue, pero no se entiende lo que hablan. José sigue escribiendo).*

Afuera sigue el ruido producido por alumnos que pareciera están en el recreo). Lo fue a buscar...Iba navegando cuando unos horribles monstruos no lo dejaron pasar...Entonces se despertó y no había nadie. (Los niños al terminar el relato escrito José, revisan el texto cada uno).

22. **José:** Pus ya.

23. **Fabiola:** Pus ya acabamos.

24. **Investigador:** ¿Ya acabaron?

25. **Todos:** Yaa.

26. **Investigador:** Ya le pusieron sus nombres y el grupo.

27. **Fabiola:** Pero...con apellidos.

28. **Investigador:** Como gusten, puede ser con su solo nombre...Lo hicieron bien rápido. *(Los niños mientras tanto cada quien anota su nombre en la parte de abajo del relato escrito).*

V. REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE LOS ALUMNOS DE QUINTO GRADO

Los alumnos que participaron en la redacción de la narración fueron Anahí, Juan, Gabriela y Daniel, quienes están cursando el 5° grado de primaria. La videograbación tuvo una duración de 26:21 minutos. Lo primero que hicieron fue observar cada una de las láminas para darle una secuencia.

1. **Juan:** Esta es primero (*Observa el otro niño e intercambia el primer niño la lámina, mientras las dos niñas también observan la lámina mencionada*)... luego esta,
2. **Daniel:** Luego esta. (*Mientras acomoda las láminas con el orden negociado*).
3. **Gabriela:** Primero ésta, ¿no?
4. **Daniel:** Sí. Esta ¿cuál es? (*Toma la lámina que le ofrece su compañera*).
5. **Juan:** Esa al último la dejamos.
6. **Gabriela:** Ésta es al último. (*Señala la lámina*).
7. **Juan:** No, esta es la primera. Está al revés
8. **Daniel:** La que van antes es ésta.
9. **Gabriela:** Esta va a ser la primera. (*A la vez toma la lámina y la acomoda con las otras*).
10. **Daniel:** ¿Por qué?
11. **Gabriela:** Porque acá se ve de día y acá es de noche.
12. **Juan:** Sí
13. **Daniel:** ¡Ah! de veras...Y ésta.
14. **Gabriela:** Mira, aquí se ve más de noche, la luna es más brillante. (*Señala con la mano la ilustración que tiene un niño*). Luego, la que sigue es ésta. (*Muestra la lámina*).
15. **Juan:** Esa.
16. **Daniel:** Esa. La otra.
17. **Gabriela:** No, va a ser ésta.
18. **Daniel:** Sí. Era la última.
19. **Juan:** A ver. (*Casi arrebató una lámina a la niña*).
20. **Daniel:** Aquí está, esta es. (*Lo dice para sí*).
21. **Gabriela:** A ver, cuál de éstas va primero.
22. **Daniel:** Esta... reina chimolera. (*Al tomar una lámina, se cae un lápiz y todos tratan de levantarlo*).
23. **Gabriela:** ¿Cuál va a ser primero? Y la que va al último.
24. **Juan:** Esta. (*Toma una lámina*).
25. **Daniel:** Esa es la segunda.
26. **Gabriela:** Esa.
27. **Daniel:** Esta iría primero.
28. **Gabriela:** ¡Ajá! (*Toma la lámina*). ¿Cuál es la segunda?
29. **Juan:** Esta.
30. **Daniel:** No, esta sería primero.
31. **Gabriela:** No, esa sería la última. (*Observa las láminas*). Porque fíjate. (*Señala unas características de la ilustración, después acomoda varias láminas*). Esta es una... ¿Cuál es la primera?
32. **Daniel:** Esta es la primera. Esta va a ser la segunda.

33. **Gabriela:** Sí...Y esta la tercera. (*Muestra la lámina*).
34. **Daniel:** Sí, esa es la tercera.
35. **Gabriela:** A ver...entonces..., primera...segunda...tercera...cuarta...quinta y la última. (*Al tiempo que las muestra a sus demás compañeros, las va entregando a Daniel*).Sí...Hay que escribirla. ¿Quién escribe?
36. **Juan:** Tú y Daniel. (*Luego hay un intercambio verbal que no es inteligible, no obstante, por las acciones Daniel va a escribir el texto y Gabriela se encargará de manipular las láminas y de relatar el texto en compañía de Juan y Anahí*).
37. **Investigador:** Si necesitan más hojas, aquí hay más hojas, ¡eh!
38. **Gabriela:** Gracias.
39. **Investigador:** No, al contrario a ustedes.
40. **Gabriela:** A ver...Había una vez...un niño muy travieso. (*Al mismo tiempo muestra la lámina que sirve para elaborar la narración. Sus compañeros se miran y sonríen entre sí*). Mira la carita que se le ve.
41. **Juan:** Entonces.
42. **Gabriela:** ¿Sí?
43. **Anahí, Daniel y Juan:** Sí. (*Asienten con la cabeza y sonriendo*).
44. **Gabriela:** Había una vez...ya escríbela...Había una vez... un niño llamado ¿cómo?
45. **Daniel:** Manuel.
46. **Gabriela:** Bueno. (*No muy convencida*).Juan. (*Todos se sonríen*). Sí Juan. Llamado Juan...coma, Juan era muy travieso. (*Daniel se queda pensando en lo que tiene que escribir*).
47. **Daniel:** Que era.
48. **Gabriela:** Había una vez un niño llamado Juan.
49. **Daniel:** Que era.
50. **Daniel y Gabriela:** Que era muy travieso. (*Daniel sigue escribiendo*).
51. **Gabriela:** El quería tener muchas aventuras... ¿Sí? (*Busca consenso entre sus compañeros*).
52. **Anahí y Juan:** Sí. (*Daniel tose, Gabriela cambia de lámina y la observa*).
53. **Juan:** Ya párala. (*Señala la lámina que tiene en su mano Gabriela*).
54. **Daniel:** Y siempre le gustaba burlarse de...
55. **Gabriela:** ¡Ayyy! Siempre. Y siempre perseguía...a su perro. A su perro Max. (*Daniel sigue escribiendo en la hoja en blanco*).
56. **Daniel:** Ya está.
57. **Gabriela:** (*Manipula las láminas*). ¡Eh! Juan.
58. **Daniel:** Punto.
59. **Gabriela:** Sí, punto...Juan era fanático de un...monstruo de caricatura.
60. **Anahí y Juan:** Sí. (*Sonríen, mientras tanto, Daniel al escribir va repitiendo en voz baja el enunciado anterior*).
61. **Daniel:** (*Está escribiendo y pronuncia en voz baja*). Fanático... (*Tose*).
62. **Juan:** De una caricatura de un monstruo.
63. **Daniel:** De un monstruo...de un monstruo.
64. **Gabriela:** ¡Ajá!
65. **Daniel:** Moustro. (*Mientras Juan pronuncia para sí esta misma palabra*).
66. **Gabriela:** Monstruo. (*Corrige a Daniel en la redacción de la palabra*).
67. **Daniel:** Moustro.

68. **Gabriela:** De un monstruo de caricatura.
69. **Juan:** Sin justicia.
70. **Gabriela:** Un día... (*Manipula las láminas. Juan interviene pero no se entiende*).
Salió de su casa. Sí, no, salió de su casa.
71. **Anahí:** ¿Y para qué?
72. **Daniel:** Sí... ¿Si es su casa? (*Todos observan la ilustración*).
73. **Gabriela:** Sí, mira. (*Señala la ilustración*).
74. **Juan:** Tiene un jardín. (*Se les cae el bolígrafo a Gabriela y lo recoge Anahí*).
75. **Daniel:** (*Tose discretamente mientras sigue escribiendo*). De su casa.
76. **Juan:** Y encontré.
77. **Gabriela:** Y se encontró
78. **Daniel:** Y se encontró.
79. **Gabriela:** Sí...y se encontró con su per...con el monstruo.
80. **Juan:** Eso
81. **Daniel:** No, se encontró con el monstruo que él...que él...que él representaba.
82. **Gabriela:** De pronto vio al monstruo de caricatura...que admiraba
83. **Juan:** Sí.
84. **Gabriela:** Coma, de pronto
85. **Daniel:** Ya está.
86. **Gabriela:** Vio al personaje de caricatura.
87. **Daniel:** Vio al personaje de cari... (*Pronuncia mientras escribe*).
88. **Gabriela:** Que admiraba tanto...que le gustaba tanto. (*Después de que Daniel termina de escribir el enunciado, todos observan las láminas. Juan dice algo que no se entiende*). En que íbamos.
89. **Daniel:** En que lo admiraba.
90. **Gabriela:** El monstruo...el monstruo...el monstruo...por ese... por ese momento fue...un fiel sirviente.
91. **Daniel:** Punto.
92. **Gabriela:** Punto y aparte...Juan...Juan...ya iba a regresar a su casa...a regresar a su casa...porque era demasiado tarde. (*Juan, Gabriela y Anahí observan las ilustraciones, mientras escribe Daniel*). Porque era demasiado tarde, pero cuando fue...pero cuando iba a regresar a su casa... ya no...ya no es...taba. (*Daniel y Juan toman la ilustración de manos de Gabriela y la observan*).
93. **Daniel:** Sí es cierto.
94. **Gabriela:** Así está bien...se dio cuenta.
95. **Daniel:** Sí, sí.
96. **Gabriela:** Se dio cuenta...se dio cuenta que estaba en una isla. (*Juan y Anahí dialogan en relación a la lámina que están observando*).
97. **Juan:** Estaban en una isla. (*Lo dice en voz baja*).
98. **Daniel:** Del día.
99. **Gabriela:** (*Mueve la cabeza en sentido negativo*) Nooo, de la noche.
100. **Daniel:** Porque mira la ilustración. (*Le muestra la ilustración a Gabriela*).
101. **Gabriela:** ¿En qué íbamos?
102. **Daniel:** En que estaba el
103. **Gabriela:** El gran monstruo...
104. **Daniel:** ¡Ah! Ya sé.

105. **Gabriela:** El gran monstruo le consiguió un bote y regresó a su casa.
106. **Daniel:** Sí, ya. (*Mientras Daniel escribe, Juan le murmura algo*).
107. **Gabriela:** Noo, y el gran monstruo le consiguió un bote. (*Dialoga con Daniel respecto a una parte de la ilustración*).
108. **Daniel:** Y eso ¿qué es?
109. **Gabriela:** No, ese es su sombrero, pues.
110. **Daniel:** Y entonces cual es su rey, porque tiene un gran... (*No se entiende lo que sigue*).
111. **Gabriela:** Le consiguió un bote para poder llegar a su casa.
112. **Daniel:** ¿Por qué quería regresar a su casa?
113. **Gabriela:** Pues, por...el supuestamente quería para su jardín pero él estaba en su jardín, porque al momento que apareció este...
114. **Daniel:** ¡Ah! Ya sé... en su casa, este luego lo ayudaba... (*La participación de Daniel no es audible*).
115. **Gabriela:** Noo, es que se dio cuenta de que estaba en una... El gran monstruo le consiguió una...un bote para poder regresar a su casa. (*Afuera del salón se oyen las voces de los niños gritando una porra*). Regresar a su casa...para que pudiera regresar a su casa.
116. **Daniel:** A su casa, ya está ahí. (*Termina de escribir el enunciado*).
117. **Gabriela:** (*Entrega una lámina a Juan*). No, espérense, pues.
118. **Investigador:** ¿Aquí hay más hojas?
119. **Gabriela:** No, así. Cuando llegó...no, espérense... (*Gabriela denota molestia con sus compañeros porque la interrumpen para continuar el relato*). Cuando llegó a su casa...Cuando regresó a su casa. Cuando regresó a su casa...Cuando regresó a su casa creyó...que había sido rey. (*Daniel sigue escribiendo, Juan interviene pero no se entiende*).
120. Juan le dijo al monstruo.
121. **Juan:** Sí.
122. **Gabriela:** A ver si ya queda.
123. **Daniel:** Ya sí.
124. **Gabriela:** Lee fuerte.
125. **Daniel:** Había una vez un niño...
126. **Gabriela:** Más fuerte. (*Afuera del salón se incrementan los ruidos de los niños que no dejan oír la lectura de Daniel*).
127. **Daniel:** Había una vez un niño llamado Juan que era muy travieso (*Juan se levanta para recoger un bolígrafo que se le cayó, hace ruido al mover la silla*) él quería tener muchas aventuras y siempre perseguía a su perro Max. Juan era fanático de un monstruo de caricatura...
128. **Gabriela:** ¡Qué!
129. **Daniel:** Sí, así dice, así lo escribí. (*Le entrega la hoja en donde está escribiendo el relato a Gabriela*).
130. **Gabriela:** (*Juan se levanta para estirarse*). Había una vez un niño llamado Juan que era muy travieso él quería tener muchas aventuras y siempre perseguía a su perro Max. Juan era un fanático de un monstruo de caricatura, un... (*Coloca la hoja sobre la paleta de la silla y agrega una coma al texto*). Un día salió al jardín de su casa... (*Le entrega la hoja del relato a Daniel para que siga leyendo*).

131. **Daniel:** De pronto vio al personaje de caricatura que admiraba tanto y el monstruo por ese momento fue un fiel sirviente. Cuando Juan ya iba a regresar a su casa porque era demasiado tarde, se dio cuenta que estaba en una isla pero el gran monstruo le consiguió un gran bote para regresar a su casa cuando regresó a su casa le dijo...
132. **Gabriela:** (*Interrumpe la lectura de Daniel*). Cuando (*Daniel se sienta mientras Gabriela continúa escribiendo el relato*). Pudiera...estaba en una isla pero al gran monstruo le consiguió un gran bote para que Juan pudiera regresar a su casa, cuando regresó a su casa... cuando Juan... (*Gabriela sigue escribiendo*). cuando Juan regresó a su casa creía que era un...sueño.
133. **Todos:** Sí. (*Asienten con la cabeza respecto al final que le dio Gabriela. Luego comentan en voz baja de tal manera que no se entiende*).
134. **Gabriela:** Oigan y ¿el título?
135. **Daniel:** Este...Juan...Juan y el gran monstruo. (*Mientras Gabriela escribe el título, Juan y Daniel platican en voz baja*).
136. **Gabriela:** A ver si me lo dictas. (*Gabriela le entrega el borrador a Daniel para que le dicte con el fin de elaborar el trabajo final revisado*).
137. **Daniel:** Había una vez...un niño... (*Afuera del salón se siguen oyendo las porras*).
138. **Gabriela:** Llamado
139. **Daniel:** Llamado Juan, que era muy travieso...el quería tener...
140. **Juan:** Muchas aventuras.
141. **Daniel:** Muchas aventuras... (*Daniel tose*)...y siempre... (*Daniel sigue tosiendo*)...y siempre perseguía...a su perro Max (*Juan pronuncia esta última expresión al mismo tiempo que Daniel*). Juan era fanático...de un monstruo.
142. **Juan:** De un monstruo.
143. **Daniel:** De caricatura...un día salió...al jardín...de su casa...de pronto vio al personaje
144. **Gabriela:** De pronto.
145. **Daniel:** De pronto vio al personaje de caricatura...que admiraba tanto...
146. **Gabriela:** Ad...ad con d?
147. **Daniel:** Sí admiraba...y el monstruo...por ese momento...fue un fiel...sirviente. Juan...Juan ya iba a regresar...
148. **Daniel:** Aquí es con y griega.
149. **Gabriela:** No es cierto. (*Contesta molesta y manoteando la mano de Daniel que señala la falta ortográfica*).
150. **Daniel:** Juan ya iba a regresar...regresar...a su casa...porque era demasiado tarde,... (*afuera se oyen los gritos de los niños*) se dio cuenta...se dio cuenta (*Daniel tose*).
151. **Gabriela:** Era demasiado tarde.
152. **Daniel:** Se dio cuenta.
153. **Gabriela:** De pronto se dio cuenta.
154. **Daniel:** Aquí dice: se dio cuenta...que estaba
155. **Juan:** Que estaba.
156. **Daniel:** En una isla...
157. **Juan:** En una isla.
158. **Daniel:** En una isla...pero el gran monstruo...le consiguió un bote...para que Juan...
159. **Juan:** Para que Juan...pudiera
160. **Daniel:** Pudiera...

161. **Juan:** Regresar
162. **Daniel:** Regresar...a su casa.
163. **Juan:** A su casa. (*Gabriela duda de la palabra de Daniel y toma el borrador y lo coteja con el suyo*).
164. **Daniel:** Cuando llegó a su casa.
165. **Juan:** Cuando llegó a su casa...Juan...creyó que era un sueño y se puso a dormir.
166. **Gabriela:** Y se puso a dormir.
167. **Daniel:** Sí
168. **Juan:** Y se puso a dormir. (*Afuera, los gritos de los niños son más estridentes*).
169. **Daniel:** Ya se acabó.
170. **Investigador:** Pónganles sus nombres, por favor, ¿no? y el grupo.
171. **Gabriela:** De todos.
172. **Investigador:** Sí, de todos.

VI. REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE LOS ALUMNOS DE SEXTO GRADO

Los participantes en la aplicación de la estrategia *narraciones en colaboración* fueron los alumnos de 6° grado: Luis, Gibrán, Violeta y Alejandra. La grabación duró aproximadamente 25:40 minutos.

(Inicialmente Gibrán manipula las láminas para darles un cierto orden. Sus compañeros están sonrientes).

1. **Alejandra:** A ver...a ver préstame. *(Toma dos láminas que estaba manipulando Gibrán, luego éste le proporciona las otras).*
2. **Gibrán:** Esta es la tarea de hoy. *(Contesta algo que no se entiende, pero que causa la risa de Luis y Violeta).*
3. **Alejandra:** Esta es la primera. *(No se entiende bien. Luis señala con su bolígrafo a Gibrán). Esta es la...*
4. **Gibrán:** No sé.
5. **Alejandra:** No sé, parece que esta cosa.
6. **Gibrán:** ¡Ah! Sí es cierto...La primera es la de...
7. **Violeta:** La segunda es ésta. *(Señala una lámina, luego apunta a otra con la mano). Luego ésta.*
8. **Alejandra:** No, esta. *(Muestra una lámina)*
9. **Gibrán:** Y luego ésta para estar bien...Luego la de... *(Observa una de las láminas que tiene en sus manos Alejandra). A ver (Sigue observando otras láminas que tiene Alejandra).*
10. **Violeta:** Primero esa. *(Señala la lámina).*
11. **Gibrán:** Sí esa. *(Luis también señala la misma lámina). Y luego ésta...*
12. **Alejandra:** ¿Cómo?
13. **Gibrán:** Primero esa. ¿Sí? *(Alejandra acomoda las láminas en el orden acordado por todos). Empezamos. (Toma las láminas que acomodó Alejandra, observa el orden de las mismas y tiene dudas).*
14. **Alejandra:** Esa así la tienes.
15. **Gibrán:** Esas dos. *(Muestra las láminas).*
16. **Alejandra:** A ver...estas sí son o puede ser que se haya despertado. *(Gibrán sigue acomodando las láminas). Sigue esa. ¡Quééé! (Gibrán le regresa las láminas a Alejandra y dice algo en voz baja que no se entiende. Afuera se escuchan las voces de los niños. Luego cuchichean Luis y Gibrán). ¡Yaaa! (Después de un minuto de comentarios en voz baja entre los participantes el investigador interviene)*
17. **Investigador:** Con tinta o con lápiz. *(Los participantes siguen hablando en voz baja aunque ya han empezado a construir el relato. Alejandra escribe mientras Gibrán que tiene en sus manos las láminas, va dictando la narración).*
18. **Investigador:** Si hablan más fuerte se los agradezco.
19. **Gibrán:** Había una vez un niño que se llamaba Víctor y se vestía de gato para salir hasta en la tarde.
20. **Alejandra:** Espérate, no. *(Gibrán entrega las láminas a Luis para que siga construyendo y dictando el relato. A Luis se le cae el bolígrafo y lo recoge).*
21. **Luis:** Que siempre perseguía a los perros con su tenedor.

22. **Alejandra:** Que se vestía... (*Alejandra sigue escribiendo*).
23. **Gibrán y Luis:** Para salir en la tarde.
24. **Luis:** Como asustando a los perros.
25. **Alejandra:** ¡Ahhh! (*Protesta de que eso no es lo que sigue, Gibrán y Luis le muestran la lámina para aseverar lo que dijeron*).
26. **Luis:** Como asustando a los perros.
27. **Gibrán:** Dejándolo jugar...Dejando
28. **Alejandra:** Pero cómo va a... (*No se entiende la parte final de su intervención*).
29. **Gibrán:** El perro se va quedar.
30. **Violeta:** No entendí. (*Le pide a Luis que le muestre la lámina*).
31. **Alejandra:** ¿Qué llevaba?
32. **Gibrán:** Un tenedor.
33. **Alejandra:** ¿Sí? ¿Qué más?
34. **Luis:** En su mano llevaba un tenedor.
35. **Violeta:** Un tenedor.
36. **Alejandra:** Un trinche.
37. **Gibrán:** Trinche, síii.
38. **Luis:** Para así asustar a los animales.
39. **Gibrán:** Siempre se salía de su casa...como a...las...once de la noche y se iba a un lugar maravilloso.
40. **Alejandra:** Me puedes dejar escribir.
41. **Violeta:** ¿Esto qué es? (*Señala un objeto o personaje en la lámina*).
42. **Alejandra:** (*No se entiende el inicio de su intervención*)...a un lugar maravilloso donde. (*En este momento levanta los brazos y hace una expresión de remedo de sabelotodo de Gibrán*). Así como tú sabes.
43. **Gibrán:** ...los monstruos eran sus esclavos.
44. **Alejandra:** Ya estuvo. (*Termina de escribir y pasa la hoja Violeta para que siga escribiendo, después toma las ilustraciones que las tenía Gibrán*). Salió de su casa como a eso de las once. Como a eso...de las once de la noche...
45. **Violeta:** ¿Qué más?
46. **Alejandra:** ...a las once de la noche.
47. **Gibrán:** Y luego salió en su barco a un lugar maravilloso.
48. **Violeta:** Y luego... (*Se sonríe dirigiéndose a Alejandra*).
49. **Gibrán:** Y luego...
50. **Alejandra:** ¡Ya no me hables!
51. **Gibrán:** En barcooo. (*Levanta la mano expresivamente para repetir la frase*).
52. **Violeta:** En barco...
53. **Alejandra:** Al más maravilloso de los mundos. (*Con énfasis para tratar de imponer su idea del relato, a la vez se le queda mirando a Gibrán retadoramente*).
54. **Gibrán:** En donde sucedían cosas terribles.
55. **Violeta:** Maravilloso...
56. **Alejandra:** Al más maravilloso lugar del mundo. (*Dirige la mirada a Gibrán*).
57. **Gibrán:** ¡Ajá!
58. **Alejandra:** ¡Ay! También tenemos ayudarle a escribir. ¿Tú vas a escribir Gibrán? (*Violeta entrega la hoja donde se está escribiendo el relato a Gibrán*).

59. **Gibrán:** Préstame una para apoyarme al escribir. (*Señala una lámina, la que le es proporcionada por Alejandra*)...Imaginario ya, te toca. (*Hablan todos al mismo tiempo para continuar el relato*).
60. **Alejandra:** Donde él era el rey.
61. **Gibrán:** Todos los animales...todos los animales lo recibían.
62. **Alejandra:** Cuando el llegaba al extraño lugar. (*Violeta toma la ilustración que está describiendo Alejandra*).
63. **Gibrán:** Lo recibían...
64. **Alejandra:** Con una...fiesta, con una fiesta. (*Al terminar de escribir Gibrán le da la hoja a Luis para que siga escribiendo*).
65. **Luis:** Dame una hoja. (*Luis pide la lámina a Gibrán para apoyarse al escribir*).
66. **Alejandra:** A ver...ahí era el rey
67. **Gibrán:** Ahí con hache.
68. **Alejandra:** Entonces diría hay.
69. **Gibrán:** Ahí con hache. (*Todos observan cómo escribe Luis*).
70. **Alejandra:** Con hache tú. (*Se dirige a Luis*).
71. **Violeta:** Ahí dice hay.
72. **Alejandra:** Ahí era...venerado. Ahí era venerado.
73. **Gibrán:** Bautizaba.
74. **Alejandra:** Ahí era venerado.
75. **Gibrán:** Vene...rado...con be. (*Gibrán se estira y señala con dos dedos abiertos a la cámara*).
76. **Luis:** Vene...rado.
77. **Alejandra:** Todos los animales... (*Violeta toma la lámina que tenía Alejandra para observarla*). Que él bautizaba. (*Se dirige a Gibrán*).
78. **Gibrán:** Y los bautizaba con... (*No se entiende el final de su expresión*).
79. **Luis:** Con unas bonitas magias.
80. **Alejandra:** Que él bautizaba...con su cetro.
81. **Gibrán:** Le daba poderes infernales.
82. **Alejandra:** A los que...
83. **Luis:** A los animales.
84. **Alejandra:** A los que...
85. **Gibrán:** A los que...les daba...poderes infernales.
86. **Alejandra:** Y esta cosa. (*Señala un objeto o cosa de la lámina que tiene Gibrán y que están utilizando para la narración*).
87. **Gibrán:** Puso... (*No se entiende la palabra final del enunciado*).
88. **Luis:** Ya no importa.
89. **Violeta:** Je, je, je. (*Se ríe*).
90. **Gibrán:** Le da poderes...
91. **Alejandra:** Poderes... (*Pronuncia en voz baja y mirando a Gibrán*). Poderes. (*Pronuncia al mismo tiempo que Gibrán*).
92. **Gibrán:** Con los que...Les da poderes. (*Se estira como si estuviera cansado o aburrido, mientras Luis sigue escribiendo*).
93. **Luis:** Les da...poderes.
94. **Violeta:** Con su cetro.
95. **Alejandra:** Con su cetro mágico.

96. **Luis:** ¿Con su cetro mágico?
97. **Alejandra:** Con su cetro mágico y... *(No se entiende su frase final)*.
98. **Luis:** Con su cetro mágico.
99. **Alejandra:** Cetro es con ce.
100. **Luis:** ¿Mágico?
101. **Alejandra:** Sí. *(Mira a Gibrán, quien asiente con la cabeza)*.
102. **Violeta:** Mira como te salió.
103. **Alejandra:** Revísalo bien. *(Señala con su bolígrafo la hoja donde está escribiendo Luis)*.
104. **Gibrán:** Cuando regresaba a casa...su mamá lo regañaba mucho... *(Alejandra se le queda mirando a Gibrán de forma dubitativa)*. Cuando regres...sí porque mira le toca ésta... *(Muestra una de las láminas)*.
105. **Luis:** Cuando regresaba...
106. **Gibrán:** Punto y aparte.
107. **Luis:** Cuando regresaba... *(Se pone a escribir)*.
108. **Gibrán:** ¡Ajá!
109. **Alejandra:** Pero eso que tiene chiste.
110. **Gibrán:** Por qué no tiene chiste.
111. **Luis:** Cuando regresaba a su casa llegaba un gato, llegaba muy mal.
112. **Alejandra:** Cuando regresaba a su casa...
113. **Luis:** Cuando llegaba a su casa.
114. **Alejandra:** ¡Ay no! hasta un diablo lo regresaba para crear una historia, pus sino que chiste. *(Afuera se oye el sonido de la campana de los recogedores de basura)*. Un niño tenía...tenía un trabajo, luego regresaba a su casa, se acostaba y se dormía. Pus imagínate. *(Hace una expresión burlona dirigida a Gibrán, los otros niños miran sonrientes a Gibrán)*
115. **Gibrán:** ¡Ay, si es en sucio!
116. **Alejandra:** ¡Qué, para eso es en sucio! Préstame. *(Toma la hoja de escritura del relato que tenía Luis y se pone a leer)*. Ahora sí, había una vez un niño que se llamaba Víctor y se vestía de gato y en su mano llevaba un trinche para así asustar a su perro salía de su casa como a eso de las once de la noche y salía en barco al más maravilloso lugar del mundo... *(Gibrán interrumpe la lectura de Alejandra)*.
117. **Gibrán:** *(Está revisando unas ilustraciones)* ¿Quién escribió aquí? *(Se dirige al investigador)*. Tiene varias letras.
118. **Investigador:** Han de haber sido los...que trabajaron anteriormente.
119. **Gibrán:** ...las letras. *(Gibrán responde algo que no se entiende y Alejandra le quita las ilustraciones para observar las letras, Violeta y Luis observan)*.
120. **Luis:** A ver. *(Toma entre sus manos la ilustración con las letras)*.
121. **Alejandra:** *(El ruido que producen los niños en el patio se hace cada vez más fuerte)*. Sabes qué, a lo mejor se recargaron en... *(Señala las láminas, luego empieza a leer el relato que han escrito, mientras tanto Violeta escribe en una hoja en blanco)*. Había una vez un niño que se llamaba Víctor y se vestía de gato y en su mano llevaba un trinche para así asustar a su perro, salía de su casa como a eso *(en este momento de la lectura, Gibrán emitía un sonido inarticulado)* de las once de la noche y salía en barco al más maravilloso lugar del mundo, el imaginario, coma, el

- imaginario... *(El ruido en el patio es demasiado fuerte, Gibrán aprovecha para estirarse).*
122. **Luis:** Coma.
123. **Gibrán:** Ella está escribiendo. *(Gibrán señala algo del escrito de Violeta, ésta molesta le contesta).*
124. **Violeta:** ¡Ay! Ese está bien sucio. *(Se refiere al escrito elaborado entre todos que tiene Alejandra).*
125. **Alejandra:** Tratamos de escribirlo aquí.
126. **Gibrán:** *(Sigue bostezando e interviene pero no se entiende su turno).* Es que íbamos a...
127. **Alejandra:** Eso es lo que vamos a hacer...le vamos a poner un día...le vamos a poner un día antes de...
128. **Luis:** Y un título.
129. **Alejandra:** Ahorita...
130. **Luis y Violeta:** El rey gato.
131. **Alejandra:** *(Sigue leyendo el relato escrito).* Donde él era el rey, cuando él llegaba a ese lugar todos los animales lo recibían con una fiesta, ahí venerado por los animales a los que les daba poderes con su cetro mágico. *(Reinician la redacción del cuento tanto Alejandra como Violeta).* Un día...
132. **Violeta:** Asustó a su perro.
133. **Alejandra:** ¿Asustar a su perro? *(Se dirige a Violeta recriminándole)...Un día antes de regresar a su casa. (Incita a Luis y Gibrán a que continúen el relato. Existe un lapso de segundos donde se ponen de acuerdo para reiniciar la narración, pero no se entiende lo que están negociando. Alejandra toma las láminas que tenía Gibrán en la paleta de la silla). Un día antes de regresar... (Alejandra nuevamente hace señales a Luis y Gibrán de que continúen el relato. Alejandra y Violeta cuchichean entre sí para seguir escribiendo. Gibrán sigue ensimismado y Luis no hace nada).*
134. **Gibrán:** ¿Y de dónde saca estas ilustraciones?
135. **Investigador:** Mande.
136. **Gibrán:** ¿De dónde saca las ilustraciones?
137. **Investigador:** De un libro donde el autor hace el texto y hace las ilustraciones...¿que ¿te gustaron?
138. **Violeta:** Ahí dice feroz. *(Viendo una lámina).*
139. **Alejandra:** ¿Dónde dice feroz?...A ver *(Toma la lámina de manos de Violeta y lee las marcas de escritura que dejaron los alumnos a quienes anteriormente se les aplicó la misma estrategia).* El gato blanco se... *(Lee algo más pero no se entiende, luego hace una prueba al escribir en su hoja con una lámina debajo y muestra el efecto en su lámina a Gibrán. Se pone a escribir y Violeta comenta algo. Mientras tanto Luis y Gibrán no hacen nada. Violeta y Alejandra siguen escribiendo el relato).*
140. **Alejandra:** Alguien puede ver esto, por favor. *(Los demás niños se disponen a escuchar).* Un día antes de regresar a su casa vio que había animales que no lo veneraban debido a que aquel rey no era bueno con la población.
141. **Luis:** Como en La Sirenita
142. **Gibrán:** Y dijo: mi poder mágico se habré...se habrá acabado. *(Alejandra sigue escribiendo).* Mi hongo faltó.

143. **Alejandra:** Y luego... (*Alejandra sigue escribiendo, así como Violeta. Gibrán juega con su gafete. Luis menciona algo pero es inaudible. Violeta se dirige hacia Alejandra*). Eso es el tuyo. (*Violeta le da vuelta a su hoja para mostrársela a Alejandra*). ¡Ay, Violeta! A ver sigue la línea como quieras, sino has como quieras pero ya, ya.
144. **Violeta:** ¡Órale!...y le vamos a poner el título ¿verdad?
145. **Alejandra:** Sí.
146. **Gibrán:** Haz. (*Se dirige a Violeta*).
147. **Alejandra:** Tú has eso... (*Dice algo más que no se entiende*).
148. **Gibrán:** Si es cierto Violeta, no has cooperado en nada...
149. **Alejandra:** Tampoco le exagere.
150. **Luis:** Es cierto... (*Menciona algo más pero no se entiende*).
151. **Gibrán:** Y ¿qué más sigue? (*Sigue jugando con su gafete*).
152. **Alejandra:** Sí, se había acabado su poder mágico.
153. **Luis:** Estaba enojadísimo. (*Lo dice con énfasis, mientras Alejandra y Violeta escriben, Luis y Gibrán hacen expresiones sobre el concepto de enojadísimo, además hablan en voz baja de tal forma que no se entiende lo que dicen*).
154. **Alejandra:** (*Desesperada de tanto parloteo de Luis y Gibrán expresa*). Yaa, estaba enojadísimo, enojaadísimo.
155. **Luis:** Enojadísimo.
156. **Gibrán:** Mejor, mejor regresó a su casa.
157. **Alejandra:** Si estaba enojadísimo, ya no tenía...
158. **Gibrán:** Su poder. (*Bosteza y se estira nuevamente*).
159. **Luis:** Y sus animales.
160. **Violeta:** Aquí es pájaros, aquí es pájaros.
161. **Alejandra:** Así, así.
162. **Violeta:** A sus pájaros, a sus pájaros. (*Sigue escribiendo el relato*).
163. **Gibrán:** A sus pájaros animales...de los animales de este mundo... (*Afuera se oye más fuerte el sonido de la campana del carro de la basura y por lo mismo no se entiende la última proposición de Gibrán*).
164. **Violeta:** Aquí dice.
165. **Alejandra:** ¡Ah! Nada más de este mundo... (*Se dirige a Violeta*). Sólo a los gatos. (*Se dirige a Gibrán, luego se enzarzan en una discusión que no se entiende*).
166. **Violeta:** Yo digo que sí, a los animales.
167. **Gibrán:** De este mundo. (*Luis y Gibrán dialogan entre ellos pero no se entiende*).
168. **Alejandra:** ¡Ay, ya! (*Alejandra se molesta porque interrumpen pero no ayudan. Así pasan varios segundos*).
169. **Gibrán:** ¿Qué más? (*Quiere quitarle la hoja de escritura a Alejandra, ella no le entrega la hoja*).
170. **Alejandra:** No escribe. (*Sigue escribiendo la parte final del relato, después de unos segundos le entrega la hoja a Gibrán*). Ahora escribes tú. (*Violeta ha seguido escribiendo su relato, Gibrán revisa lo escrito por Alejandra*). Y no nos acordamos de
171. **Gibrán:** Era un simple perro... (*Las proposiciones no las entona con el mismo volumen al principio que al final, por tanto no se entiende el final*).
172. **Alejandra:** Ya se acabó, nada más hay que esperar a Violeta.

173. **Gibrán:** ¿Quién?
174. **Alejandra:** Violeta.
175. **Gibrán:** Sí es cierto.