



Revista Signos

ISSN: 0035-0451

revista.signos@pucv.cl

Pontificia Universidad Católica de
Valparaíso
Chile

Merino Risopatrón, Carolina

El proceso de construcción del discurso narrativo de la ficción del preescolar

Revista Signos, vol. 50, núm. 95, diciembre, 2017, pp. 408-429

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Valparaíso, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=157053619005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



El proceso de construcción del discurso narrativo de la ficción del preescolar¹

The construction process of the narrative discourse in preschool children

Carolina Merino Risopatrón

UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL MAULE

CHILE

cmerino@ucm.cl

Recibido: 29-I-2016 / **Aceptado:** 06-III-2017

Resumen

El presente artículo reseña una investigación cuyo propósito fue analizar el proceso de construcción del discurso narrativo del preescolar, a partir de un estudio realizado entre los años 2009 y 2011, que contrasta los datos de un colegio particular pagado con los de otro situado en contexto vulnerable, ambos de la comuna de Talca (Chile). Esta investigación partió del supuesto de que los niños en edad preescolar, de cinco y seis años, emplean el lenguaje con múltiples funciones, entre ellas, la función imaginativa y distinguen un discurso literario de uno no literario. Se esperaba comprobar que un archivo cultural más enriquecido contribuye a la construcción del discurso narrativo de la ficción, revelando mayor capacidad de simbolización y presencia de código elaborado. Los principales hallazgos apuntan a un escaso uso del lenguaje infantil con función imaginativa en ambas muestras. Los sujetos del estudio construyen su discurso narrativo ficcional tomando como modelo el de sus profesores y distinguen entre un texto literario y uno no literario, a partir de su silueta. Se advierte que los niños hacen uso del discurso narrativo cuando relatan los cuentos y principalmente del discurso descriptivo cuando crean sus propias historias. Esto se observa prioritariamente en el establecimiento situado en contexto vulnerable, pues el medio en que están insertos los niños afectaría la construcción simbólica. A ello, se suma el refuerzo que hace la escuela del uso del lenguaje con función instrumental.

Palabras Clave: Discurso, preescolar, funciones del lenguaje, función imaginativa, archivo cultural.

Abstract

This article describes a research whose objective was to analyze the process of construction of the narrative discourse of preschool students. The study was carried out between 2009 and 2011 comparing data from a private school and from a public one, in a vulnerable context, both of them situated in Talca, Chile. This research started assuming that preschool children, 5 and 6 years old, use multiple language functions; for example, the imaginative function distinguishing between literary and nonliterary discourse. It was expected that a greater cultural background could contribute to the construction of the fictional narrative discourse, making evident a greater symbolization capacity and presence of the elaborated code. The most important result show that language is not commonly used in an imaginative way in both contexts. The subjects studied develop their own fictional narrative discourse having their teachers as a model and distinguishing between a literary and non-literary text. The subjects make use of the narrative discourse when they narrate the tales and, especially, the descriptive discourse when they create their own stories. This is principally detected at the school located in a vulnerable context, because the context where these children are situated would affect their symbolic construction. Moreover, we can add the effort the school makes of the language use with an instrumental function.

Key Words: Discourse, preschool student, language functions, imaginative function, cultural background.

INTRODUCCIÓN

El presente artículo aborda la construcción del discurso narrativo de la ficción del preescolar, cuestión investigada escasamente por la Psicolingüística. Esta aproximación se realiza integrando diversas perspectivas (Halliday, 1982; Bernstein, 1993; Condemarín, 2004; Colomer, 2005) y a partir del establecimiento de categorías alusivas a la función imaginativa del lenguaje y los tipos de discurso del preescolar con el objeto de caracterizar las particularidades del discurso narrativo de la ficción.

El debate teórico sostiene que la necesidad expresiva, la capacidad creadora y el uso del lenguaje con función estética dependen, además de las particularidades individuales, del capital o archivo cultural de cada sujeto (Coseriu, 1977; Bourdieu, 1998).

En este artículo interesa destacar que el rol de los educadores en la escuela pública reviste características de urgencia pues cuando la familia y el contexto social más inmediato no proveen de experiencias que construyan este acopio, los agentes sociales del entorno educativo tienen la responsabilidad de brindarlas.

Considerando lo anteriormente expuesto, la investigación parte del siguiente supuesto: los niños en edad preescolar de cinco y seis años, emplean el lenguaje con múltiples funciones, entre ellas, la función imaginativa, y distinguen un discurso literario de uno no literario (Halliday, 1982; Condemarín, 2004; Hermosilla, 2004). Además se espera comprobar que un archivo cultural más enriquecido contribuye a la

construcción del discurso narrativo y poético de la ficción, revelando mayor capacidad de simbolización y presencia de código elaborado.

El propósito que subyace a este estudio es proponer una mirada no instrumentalizada de la literatura que privilegie el goce estético y contribuya al desarrollo del lenguaje simbólico de todos los hablantes.

1. Marco teórico

1.1. Funciones del lenguaje

Para abordar el empleo del lenguaje imaginativamente se hace necesario establecer una distinción entre lenguaje funcional y lenguaje literario. Para ello, podemos acercarnos al modelo propuesto por Halliday (1982), uno de los principales representantes de la escuela británica de lingüística funcional, que investiga el uso de la lengua y sus contextos. Para este autor, todo lenguaje es lenguaje en uso, por ello, dedica parte de su ‘Gramática o Lingüística sistémica funcional’ (LSF) a la discusión de estructuras discursivas. En su opinión, los textos no constituyen un nivel sistémico propio en la descripción gramatical, sino una forma del uso de la lengua.

Halliday (1982) plantea que en el desarrollo del niño como ser social, la lengua desempeña la función más importante:

“Es el canal principal por el que se transmiten los modelos de vida, por el que aprende a actuar como miembro de una sociedad y a adoptar su cultura, sus modos de pensar y actuar, sus creencias y sus valores” (Halliday, 1982: 18).

En el periodo preescolar ello no sucede por instrucción sino indirectamente, mediante la experiencia acumulada y por medio del lenguaje cotidiano:

“La verdad sorprendente es que son los usos cotidianos del lenguaje más ordinarios, con padres, hermanos y hermanas, con niños del vecindario, en el hogar, en la calle y en el parque, en las tiendas y en los trenes y los autobuses, los que sirven para transmitir, al niño, las cualidades esenciales de la sociedad y la naturaleza del ser social” (Halliday, 1982: 19).

Este autor ha desarrollado un modelo especialmente significativo para la psicología del lenguaje. Presenta una visión evolutiva de las funciones del lenguaje basada en el estudio intensivo de las etapas iniciales comunicativas de un niño observado desde los nueve meses hasta aproximadamente los tres años. Con él ha contribuido a integrar el estudio del lenguaje verbal infantil en un contexto comunicativo semiológico más amplio, tal como plantea Painter (2000: 77):

“According to SFL, an important aspect of becoming a member of the culture is learning to participate in the generic forms that are

recognizable to its members. A key issue concerns the spoken genres young children participate in, and at what age and in what manner they learn to do so”.

En los años sesenta, los estudios sobre el desarrollo del lenguaje se realizaron fundamentalmente en el nivel léxico-gramatical y su orientación fue predominantemente psicolingüística. Ello podía atribuirse a la tradición estructuralista en lingüística y, en especial, al impacto de la gramática generativa transformacional en psicolingüística evolutiva.

En cambio, Halliday (1982) propone un análisis centrado en la semántica, con un enfoque complementario sociolingüístico. Su aproximación al estudio del desarrollo del lenguaje la ha descrito, en consecuencia, como socio-semántica.

Según el autor, el progreso hacia el sistema adulto atraviesa por tres fases:

La fase I (9-18 meses) la interpreta como el aprendizaje de una serie de funciones, en la siguiente secuencia:

1. Instrumental: para satisfacer necesidades materiales (“quiero”).
2. Reguladora: para regular el comportamiento de los demás (“haz lo que te digo”).
3. Interactiva: para involucrar a otras personas (“yo y tú”).
4. Personal: para identificar y manifestar el yo (“aquí estoy”).
5. Heurística: para explorar el mundo interior y exterior (“dime por qué”).
6. Imaginativa: para crear un mundo propio (“finjamos”).
7. Informativa: para comunicar nuevos informes (“tengo algo que decirte”).

Cada emisión o expresión del niño en esta fase cumple una sola función. En esta etapa no existe todavía nivel gramatical. Al llegar a los dieciocho meses, un niño puede utilizar el lenguaje de una manera efectiva en las funciones instrumental, reguladora, interactiva, personal e informativa y empieza a utilizarlo para jugar a fingir (función imaginativa), y también heurísticamente, con el propósito de explorar el medio.

La fase II, desde aproximadamente el año cuatro meses hasta los dos años ocho meses, se caracteriza por la interpolación de un nivel léxico-gramatical entre sonido y significado (vocabulario y sintaxis fundamental) y por el dominio del principio del diálogo. Las funciones originales de la fase I no desaparecen, sino que se han convertido en los contextos generalizados del uso del lenguaje.

Así, la fase II posee un carácter transicional y tiene las siguientes funciones:

a) Pragmática: se refiere al lenguaje en cuanto acción, y procede de la función instrumental y de la reguladora.

b) Matética: es el lenguaje en cuanto aprendizaje y procede de la personal y heurística.

En esta fase, con ayuda de una importante cantidad de habla imitativa, creciente vocabulario y primer esbozo de gramática, más la riqueza del diálogo con el adulto, el niño aprende a:

“participar lingüísticamente y a introducir su propio punto de vista, su individualidad [...] El lenguaje se convierte para él en un canal efectivo de aprendizaje social, un medio de participar y recibir cultura” (Bermeosolo, 2001: 50).

La fase III constituye el comienzo del sistema adulto y se inicia cuando el niño supera la fase de transición al dominar los principios de la gramática y el diálogo. En esta fase estarán siempre en acción tres funciones (macrofunciones):

a) Ideacional o ideativa (representativa, referencial o denotativa): Engloba la experiencia del hablante y la interpretación del mundo que le rodea y que está dentro de él.

b) Interpersonal (expresiva-emotiva y conativa-apelativa): Engloba su propia implicación en la situación de habla: sus papeles, actitudes, deseos, juicios...

c) Textual o textural (intrínseca al lenguaje): Depende de las dos anteriores y expresa la estructura de la información y la relación de cada parte del discurso con el conjunto y con el entorno.

Nos interesa detenernos en la función imaginativa del lenguaje. Halliday (1982) le otorga valor a juegos lingüísticos del niño, tales como versos, rimas, adivinanzas, porque refuerzan este uso del lenguaje. Para Bermeosolo (2001), junto con la heurística, la función imaginativa constituye la base para el desarrollo del ‘lenguaje sobre el lenguaje’ que corresponde a la función metalingüística del modelo propuesto por Jakobson (1963: 56): “El niño puede crear un mundo propio, gracias a esta función, llegando a dominar elementos del metalenguaje, tales como: historia, inventar, hacer ver que...”.

A juicio de Halliday (1982), cuando el niño comienza a asistir a la escuela, aproximadamente a los cinco años, se encuentra familiarizado ya con varias de las funciones del lenguaje (o ha construido sus propios ‘modelos’ acerca del lenguaje). El lenguaje ha sido aprehendido a través de su propia experiencia directa y debido a esto conoce de forma subconsciente las diferentes funciones que le afectan de manera personal. Sin embargo, aunque parece contradictorio:

“gran parte de la dificultad que tiene con el lenguaje en la escuela estriba en que se le obliga a aceptar un estereotipo de lenguaje, contrario al conocimiento adquirido a través de su propia experiencia” (Bermeosolo, 2001: 54).

Williams (2000) destaca que desde los años 90, los problemas del uso del lenguaje, la ficción infantil y la ideología han sido prominentes en los debates teóricos utilizando los elementos de la LSF como marco analítico. Sin embargo:

“There appears to be very little exploration of children’s fiction as a site where children themselves develop awareness of how language means in a literary text” (Williams, 2000: 112).

Una excepción la constituiría Chambers, quien, en 1985, publica un provocador trabajo donde se pregunta si los niños tienen pensamiento crítico, a partir de una investigación con profesores que aplican estrategias para estimular a sus estudiantes a encontrar patrones significativos en un texto literario. Dicha preocupación de Chambers es la que dará origen a una de sus últimas publicaciones (Chambers, 2012), donde expone la aplicación de una metodología basada en la conversación sobre la obra literaria.

1.2. Discurso del preescolar

De acuerdo a Céspedes (2007), a los cinco años, un niño adecuadamente estimulado en el plano psicolingüístico ya domina todos los puntos articulatorios de su lengua y de las lenguas secundarias a las que ha sido ambiental y formalmente expuesto; posee un rico vocabulario general, su sintaxis es básica, pero muy bien desarrollada (oraciones ricas en conectores y con declinaciones verbales adecuadas); el nivel metalingüístico se expresa en un incipiente dominio pragmático verbal. La mayoría, sobre todo si ha asistido al Jardín Infantil y luego al nivel prebásico escolar, ya escribe su nombre, identifica algunas letras y números y ha definido su lateralidad grafomotriz.

A partir de las características anteriormente señaladas, es posible afirmar que surge el discurso. Este posee una ontogénesis y un elevado valor como índice tanto de la impronta ambiental (pobreza discursiva en niños deprivados versus riqueza discursiva en niños que crecen en ambientes culturales y afectivos), de la calidad del trabajo pedagógico que los niños reciben en la escuela, de disfunciones cerebrales en módulos relacionados con el lenguaje e incluso de psicopatología.

La organización del discurso en la perspectiva de la neuropsicología del desarrollo permite distinguir tres tipos: descriptivo, narrativo y argumentativo. El discurso descriptivo es aquel que describe las características de una entidad o acontecimiento. Corresponde a la primera modalidad de expresión oral del niño, y se caracteriza por la enumeración de hechos observados, sin nexos gramaticales que estructuren todavía una narración. Los verbos se conjugan en gerundio y están al servicio de denotar acciones. Es propio del pàrvulo, quien posee una enorme capacidad de registro perceptivo, pero una limitada habilidad para colocar dicho registro en un cauce verbal.

Por otra parte, las personas desde su infancia usan y se basan en la narrativa para expresar su modo primario de pensamiento. Elaborar historias fue uno de los primeros métodos que los humanos usaron para dilucidar las experiencias y fenómenos desconcertantes que no podían explicar a través de las observaciones naturales del mundo. Así la narración pasa a constituir el ingrediente fundamental de la comunicación social y de la elaboración del conocimiento.

Beuchat (2006: 25) complementa la descripción anterior cuando señala la relación entre cerebro y narración:

“Los narradores Martha Hamilton y Mitch Weiss (1990) dicen que la narración de cuentos es la forma más antigua de educación y, al hacerlo, recuerdan el planteamiento de Frank Smith con relación a que el cerebro humano es esencialmente un instrumento narrativo. Lo que vamos depositando en el cerebro, nuestra teoría del mundo, está en forma de historias”.

Desde muy corta edad, los niños poseen muchos conocimientos sobre la narración de historias. A los dos años la mayoría emplea convenciones literarias en sus soliloquios, juegos y relatos: fórmulas de inicio y final, uso del pretérito imperfecto, cambio del tono de la voz, presencia de personajes convencionales de ficción. Para Colomer (2005) ello es un claro indicio de que a esta edad los niños ya identifican la narración de historias como un uso especial del lenguaje. Esa conciencia se desarrollará hasta el reconocimiento de los relatos como un modo de comunicación aceptado socialmente para hablar sobre el mundo real o para imaginar mundos posibles.

Al inicio de su adquisición de la estructura narrativa (‘qué ocurre’), los niños se conforman con reconocer y nombrar el contenido de las imágenes y ven las historias como episodios desconectados. A medida que crecen, aumenta su capacidad para establecer nexos causales entre las acciones representadas y para ubicar lo que sucede en las ilustraciones en el interior de un esquema progresivo. Aproximadamente a los 30 meses existen ya evidencias de la posibilidad de utilización de discursos narrativos con referencia al pasado.

Hacia los seis años, domina propiamente la estructura de la narración con todas sus características, por ejemplo, la de que el final debe guardar relación con el conflicto planteado en el inicio.

La conciencia narrativa incluye también las expectativas sobre la conducta de los personajes (‘de quién hablamos’). Los personajes forman parte del mundo real de los niños y permanecerán en sus referencias sobre la representación de la realidad como una herencia compartida con los adultos.

El discurso narrativo se basa en la disponibilidad de recursos sintácticos que le den cohesión, de un adecuado manejo de tiempos verbales, de precisión y riqueza léxica, y de la identificación del sujeto temático. Los sucesos narrados se encadenan, se incluyen categorías y se ordena en forma jerárquica la secuencia de eventos gracias al manejo de conjunciones y subordinaciones sintácticas. El sello de un discurso narrativo de calidad es su descontextualización.

1.3. Discurso infantil y capital cultural

Así, el fracaso escolar de muchos niños puede deberse al establecimiento de una brecha entre sus capacidades lingüísticas y las exigencias a que son sometidos. Ésta sería una interpretación de la tesis del sociolingüista Bernstein (1993), quien postula que en la base del fracaso educativo se encuentra un fracaso en el uso del lenguaje.

Comprobó que los niños de hogares culturalmente desfavorecidos presentan un lenguaje cualitativamente distinto del de los hijos de familias privilegiadas. Al primero denomina ‘Código Restringido’, el que se caracteriza por un uso del lenguaje atado al contexto físico (concreto) con presencia de pronombres, gestos y prosodia, sujeto temático visual y una secuencia sintáctica predecible.

La segunda variedad la denomina ‘Código Elaborado’ y muestra características opuestas: mensajes libres del contexto situacional, con empleo de mayor número de sustantivos y una secuencia menos predecible. Entrega toda la información pertinente y se comprende aunque se trate de situaciones desconocidas para el oyente.

Céspedes (2007: 40) caracteriza así sus diferencias:

“Los primeros se observan en niños de clases sociales desventajadas y constituyen un obstáculo para tener éxito académico. Son discursos ‘amarrados’ al aquí y ahora, que carecen de vuelo discursivo, con empleo de estrategias discursivas habladas (gestos, prosodia) y el sujeto temático suele ser visual, presente en el lugar e incapaz de adquirir una secuencia temporal y causal. Hay un mero señalamiento de eventos aislados en secuencias descriptivas que apelan a conocimientos no explicitados. Las referencias contextuales son vagas y ambiguas”.

En el otro extremo se encuentran los hijos de padres lectores que han vivido una temprana iniciación al lenguaje oral y escrito:

“Los niños hábiles verbales que han recibido una rica estimulación en el hogar y en el Jardín Infantil a través de cuentos y de conversaciones, ‘desprenden’ la narración del aquí y del ahora trasladándola a lejanos lugares y momentos pretéritos o futuros, mostrando ampliamente su conocimiento del mundo y dando vida al plano narrativo a través del empleo de un rico lenguaje verbal sin necesidad de apoyo ni de reemplazo gestual” (Céspedes, 2007: 41).

Ya que la escuela utiliza fundamentalmente el ‘Código Elaborado’ para el proceso de enseñanza, un niño con ‘Código Restringido’ pronto abandonará el sistema educacional o se mantendrá en él con escaso rendimiento.

En esta misma línea de discusión, Condemarín (2004) en un acertado diagnóstico sobre las falsas concepciones sobre el lenguaje y la cultura de los niños pobres, reivindica que todos los niños y niñas con independencia de su nivel socioeconómico manejan una amplia gama de funciones lingüísticas en el momento de su ingreso al sistema escolar. Afirma que llegan a la escuela con su personal ‘instalación’ en el lenguaje escrito. Aquellos que viven en comunidades letradas tienen más conocimientos sobre el lenguaje escrito de lo que se piensa.

Si durante el primer año de vida, el aprendizaje de la lengua materna se realiza mediante el empleo de ciertas funciones del lenguaje:

“Durante el segundo año desarrollan la función imaginativa cuando descubren que pueden emplear el lenguaje para contar algo referido a otro tiempo y lugar y personas reales o imaginarias” (Hermosilla, 2004: 123).

Para Condemarín (2001) la función imaginativa estimula representaciones internas, generalmente cargadas de emoción, para crear un mundo propio y para expresar fantasías. Una particular forma de realización de esta función es la capacidad de gozo que el lenguaje permite a través de lecturas literarias, producción de textos narrativos o poéticos y de la realización de dramatizaciones.

Alrededor de los cuatro años o cinco años, casi todos los niños conocen la estructura lingüística de su lengua materna, incluyendo la mayoría de los patrones gramaticales. Perciben intuitivamente que el lenguaje es funcional y que pueden emplearlo con diversos propósitos.

En este punto se puede levantar una discusión entre lenguaje adquirido y lenguaje aprendido, donde el concepto de archivo cultural o capital cultural adquiere su relevancia. El sociólogo Bourdieu (1998) desarrolló el concepto de capital cultural para analizar las diferencias en los resultados educativos que no eran explicadas por las desigualdades económicas. Esta teoría de los capitales culturales se le presentó a Bourdieu (1998) en el curso de una investigación, como hipótesis explicativa de los distintos desempeños escolares de alumnos de diferentes orígenes sociales.

Los grupos con mayores ingresos materiales tienden a acumular mayores dosis de capital cultural que los grupos con menor éxito material. En este sentido, la posición social estaría estrechamente vinculada con el rendimiento cultural de los individuos.

Los bienes culturales o simbólicos difieren de los bienes materiales en que el consumidor solo puede consumirlos aprehendiendo su significado.

El proceso de acumulación de capital cultural comienza en la familia y adopta la forma de una inversión de tiempo. La forma fundamental está ligada al cuerpo, se realiza personalmente y supone su incorporación mediante la pedagogía familiar. No puede ser delegado y su transmisión no puede hacerse por donación, compra o intercambio sino que debe ser adquirido. En una sociedad dividida en clases el capital cultural está distribuido de manera desigual. Para Bourdieu (1998: 78): “la variable educativa, el capital cultural, es un principio de diferenciación casi tan poderoso como el capital económico”.

La institución escolar contribuye a imitar la distribución de capital cultural, y con ello, a la reproducción de la estructura del espacio social, es decir, a mantener las diferencias sociales preexistentes.

2. Método

El estudio pesquisó el proceso de construcción del discurso narrativo de la ficción en niños de 5 y 6 años. Para ello se contrastó un establecimiento particular pagado de la comuna de Talca (Chile) y un establecimiento municipal de la misma comuna.

La investigación se abordó bajo un paradigma de tipo hermenéutico y una metodología cualitativa con el objeto de profundizar en los tópicos seleccionados en lugar de establecer generalizaciones de los resultados. Se trata de una investigación descriptiva, de tipo no experimental, pues dentro del análisis de los resultados, las variables no fueron manipuladas y la investigadora se centró en observar los hechos en su medio natural.

La conceptualización de ‘hermenéutica’ representa y sugiere que se trata de un proceso inspirado en una racionalidad interpretativa, donde es el investigador quien le otorga significado a los resultados de su investigación, a partir de la distinción de categorías y subcategorías para agrupar la información, las que pueden ser apriorísticas-construidas antes del proceso recopilatorio de esta-o emergentes, es decir, aquellas que surgen desde el levantamiento de referenciales significativos descubiertos durante la propia indagación.

Se seleccionó un diseño muestral de tipo intencional no probabilístico. Los participantes fueron escogidos siguiendo un criterio estratégico, es decir, seleccionando aquellos sujetos que fueran representativos según el problema de investigación o muestreo opinático.

Posteriormente, los datos recopilados fueron analizados a través de un proceso de codificación de las narraciones y de triangulación hermenéutica, entendido como el

acto de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente y relevante al objeto de estudio, surgida en una investigación.

2.1. Participantes

Población: El establecimiento municipal tenía una antigüedad de cuatro años, jornada escolar completa y una matrícula de 1.284 estudiantes, distribuidos en Prebásica, Básica y Educación Media Técnico-Profesional con las siguientes especialidades: Climatización y Refrigeración, Mecánica Automotriz y Ventas.

El 82,5% de los alumnos presentaba vulnerabilidad social y la escolaridad de los padres promediaba entre nueve y diez años. En el nivel de Prebásica, se encontraban matriculados 96 varones y 94 niñas, quienes se ubicaban en tres Prekinder y tres Kinder, cada uno de ellos bajo la tutela de una Educadora de Párvulos y una Asistente. Además, la institución contaba con una Coordinadora de Prebásica. La totalidad de los varones y el 75% de las niñas tenían cinco años al momento de las entrevistas (Junio de 2009).

La antigüedad de las Educadoras de Párvulos en el colegio fluctuaba entre uno y cinco años, a pesar de que su desempeño laboral iba de los diez a los veintidós años. Cada sala de clases del nivel de Prebásica contaba con una Biblioteca de aula, del tipo CRA (Centro de Recursos de Aprendizaje), con veintidós títulos, otorgados por el Ministerio de Educación.

Por su parte, el colegio particular pagado tenía una antigüedad de treinta y cuatro años, jornada escolar completa diurna y una matrícula de 1.069 estudiantes que cursaban un tipo de currículo científico-humanista. No presentaba índice de vulnerabilidad pues sus alumnos pertenecían al nivel socioeconómico alto debido a los ingresos y a la formación universitaria de sus padres.

En el nivel de Prebásica se encontraban matriculados 74 varones y 69 niñas, quienes se ubicaban en tres Prekinder y tres Kinder, cada uno de ellos bajo la tutela de una Educadora de Párvulos y una Asistente. También, el establecimiento contaba con una Coordinadora de Prebásica. El 87,5% de los varones y el 75% de las niñas tenía seis años al momento de las entrevistas (Septiembre de 2011).

Es importante mencionar que el colegio particular se encontraba desarrollando en el nivel preescolar un proyecto bilingüe, cuyo propósito era la formación de buenos lectores en idioma inglés. Se partía del supuesto de que la competencia lectora en lengua materna también se mejora como consecuencia del programa. Por ello, la mayor parte de las horas de clases se impartía en inglés, limitándose la enseñanza de la lengua materna a solo a 4 horas pedagógicas para los Prekinder y 5 horas para los Kinder.

La antigüedad de las Educadoras de Párvulos en el colegio fluctuaba entre tres y diez años, a pesar de que su desempeño laboral iba de los quince a los treinta años. Tres de las educadoras eran bilingües porque el proyecto así lo exigía. Cada sala de clases del nivel de Prebásica contaba con una Biblioteca de aula, con libros en inglés y en español, donados por los propios alumnos.

Muestra: En cada colegio, se realizó una observación de campo en dos Prekinder y dos Kinder, y se entrevistó a 8 niñas y 8 niños de 5 y 6 años (alumnos de Kinder o Segundo Nivel de Transición). Además, se entrevistó a cuatro Educadoras de Párvulos, con más 5 años de trayectoria, para conocer las estrategias didácticas que empleaban en su mediación de la lectura literaria.

2.2. Instrumento

Se elaboró una entrevista semiestructurada que incluía preguntas diseñadas a partir de categorías como lenguaje funcional y lenguaje literario, el valor otorgado a ambos discursos y a las actividades empleadas para propiciarlos. Asimismo se abordaron temas como la distinción que hacen los niños entre esos dos usos del lenguaje. Finalmente, se abordaron los conceptos de estrategias didácticas, el rol del profesor, particularmente en la animación lectora, y el estímulo de la creatividad verbal de los niños en el aula.

2.3. Procedimiento

La sala donde serían entrevistados, de forma individual, los niños participantes, se preparó con la exhibición, sobre una mesa, de aproximadamente veinte libros infantiles del tipo álbum o libros ilustrados. Mayoritariamente correspondían a cuentos, pero se encontraban algunos ejemplares de poesías. Los niños fueron invitados a seleccionar uno de ellos, el que fue leído en voz alta por la investigadora o junto con ella, en el caso de algunos niños que ya decodificaban. Se les hicieron preguntas relacionadas con el interés por los cuentos y las poesías, y con la disponibilidad de ellos en el hogar.

Posteriormente, se los invitó a narrar cuentos y luego a inventarlos a partir de un recurso lúdico. En el primer colegio, consistió en un cubo de paño y un set de doce láminas plastificadas que se podían adherir con velcro a las caras de éste. Las láminas representaban distintas escenas de situaciones cotidianas. En el segundo colegio, se empleó el frasco de los cuentos, consistente en un recipiente que contenía una cinta de velcro donde se podían adherir imágenes de papel correspondientes a lugares, objetos, animales y personas. Durante todo el proceso, a los niños se les formularon preguntas referidas a su interés por los cuentos y las poesías, y a la diferencia entre ambos.

Este procedimiento se aproxima al método piagetiano de exploración de las nociones infantiles, a través de un diálogo, reseñado por Ferreiro y Teberosky (2007).

A través de este, el experimentador formula hipótesis sobre las razones del pensamiento del niño, plantea preguntas y crea situaciones para testear en el momento mismo sus hipótesis.

La renarración de relatos literarios es inaugurada como método de indagación por Bruner (1986), quien asume el desafío de investigar en torno a una psicología de la actividad del lector que permita dar cuenta de los procesos de comprensión de los textos literarios. En su exploración solicita a lectores adolescentes la renarración de un cuento de Joyce. Ahí observa que las diferentes ‘transformaciones’ –en tanto mecanismos retóricos constructores del carácter ficcional del texto literario– que estaban presentes en el texto original, son recuperadas en el nuevo texto oral.

En esta misma línea se encuentran las investigaciones de Teberosky y Tolchinsky (1992, 1995) y Tolchinsky (1993) quienes muestran cómo, a diferencia de los resultados anteriores, en experiencias de lectura y demanda de renarraciones de cuentos del folclore popular, realizadas con niños pequeños, estas transformaciones en el nivel del discurso –definidas por las autoras como ciertas ‘cualidades que enriquecen lo narrativo’– no son retomadas (Alvarado, 2001).

Un estudio posterior que implica un mayor grado de complejidad es el de Ferreiro (2008), cuyo objeto de investigación también son las historias tradicionales reescritas por niños de 9 a 11 años, en el marco de un proyecto didáctico y con una restricción particular: reescribir una de esas historias en primera persona, adoptando la perspectiva de uno de los personajes. Se trata de relatos de estructura canónica y de un mundo creado con personajes arquetípicos.

3. Resultados

Es importante mencionar que los resultados de este estudio son consistentes con los presentados en el artículo “Poesía en los primeros años de la infancia: La relevancia de su inclusión en la escuela” (Merino, 2015) que parte de un propósito similar, pero analiza el proceso de construcción del discurso poético del preescolar.

Una vez recogida la información, fue posible establecer y analizar las siguientes categorías conceptuales que emergieron de los datos obtenidos y fueron creadas especialmente para esta indagación.

3.1. Uso del lenguaje con función imaginativa

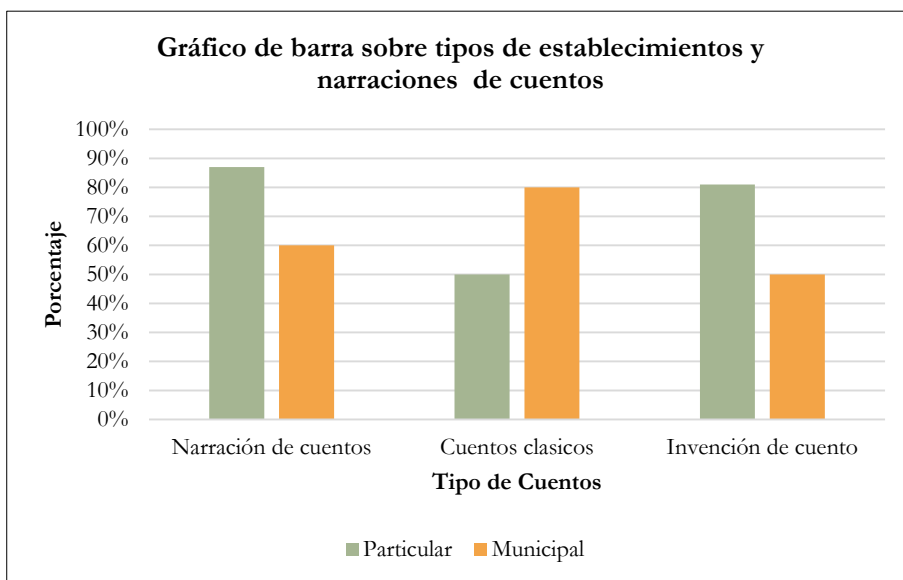


Gráfico 1. Gráfico sobre tipos de establecimientos y narraciones de cuentos.

Colegio A (establecimiento municipal)

Solo el 60% de la muestra participó en la narración de cuentos. Las razones esgrimidas por quienes no lo hicieron fueron no saber leer o no saben contar. Esta identificación entre narración y lectura puede obedecer a que las educadoras hacen uso habitual de la lectura en voz alta y a que estimulan a los niños para que aprendan a leer tempranamente.

Los preescolares del colegio situado en contexto vulnerable construyen su discurso tomando como modelo los cuentos narrados y los poemas recitados por las profesoras y raramente por sus padres. Otros actores involucrados en este proceso son los programas de televisión y las películas. Del universo de cuentos relatados, el 80% corresponde a cuentos clásicos ('Caperucita Roja' (4), 'Las 7 cabritas y el lobo' (2), 'La lechera', 'Ricitos de Oro'). Los restantes son adaptaciones literarias de películas ('Bambi', 'Winnie the Pooh'). El 50 % del universo accedió a crear sus propias historias con el recurso lúdico del cubo.

Si bien dan cuenta de conciencia narrativa e identifican la narración de historias como un uso especial del lenguaje, fallan en la capacidad expresiva pues sus discursos están atados al contexto. Aunque utilizan fórmulas y convenciones literarias, presentan pobreza discursiva con predominio de la variedad dialectal.

Los cuentos narrados e inventados por ellos exhiben características que los asocian al uso del código restringido, lo que es coherente con la procedencia social de los

misimos. Son niños que no han sido incentivados en sus familias y que no han asistido al Jardín Infantil, pues ingresaron directamente al Prekinder.

Colegio B (establecimiento particular pagado)

A partir de la observación de campo se puede advertir que los niños entrevistados presentan indicios de pensamiento abstracto y algunos exhiben ya una conciencia metalingüística. Ello se deduce a partir de su comprensión de las diferencias entre géneros como el cuento y leyenda: los niños de Prekinder señalan que la leyenda es ‘muy antigua’, y los de Kinder la definen como ‘algo antiguo que pasó’ y como ‘cuentos que son de mentira’, ‘o sea’, ‘no son reales’. Este rasgo metacognitivo también se puede comprobar al analizar las narraciones, encontrándose cinco varones que en lugar de relatar el cuento señalan la trama.

A diferencia del grupo anterior, el 87% de la muestra narra cuentos. El 50% corresponde a cuentos clásicos (Las princesas bailarinas, La Bella Durmiente, Ricitos de Oro (2), Blancanieves, Los tres chanchitos (2), Papelecho, El patito feo); otro cuento es un texto adaptado para serie televisiva (No tengo sueño y no quiero irme a la cama), y los títulos restantes van desde Papelecho hasta relatos desconocidos por la entrevistadora. La menor presencia de cuentos del reservorio popular puede encontrar su explicación en el mayor acceso de los niños del colegio particular pagado a libros infantiles y a que sus padres les leen habitualmente. En cuanto a la invención de sus propios relatos, el 81% inventa una historia a partir del recurso lúdico.

A pesar de esta mayor participación como narradores y creadores —que podría explicarse por un capital cultural más enriquecido— y contra lo esperado, ‘se’ verifica un empleo poco significativo del lenguaje con función imaginativa. Se advierte una escasa fluidez, lo que es confirmado por las Educadoras cuando señalan que tienden a repetir el ejemplo del profesor. Es pertinente recordar que el colegio implementa un proyecto bilingüe. El nivel preescolar es el ‘tiempo del silencio’ pues se centra solo en la comprensión, reservando para los niveles siguientes la formación como hablantes de segunda lengua.

3.2. Tipos de discurso empleados

Colegio A (establecimiento municipal)

Se advierte en las entrevistas que los niños hacen uso del discurso narrativo cuando relatan los cuentos y principalmente del discurso descriptivo cuando crean sus propias historias, ya que en lugar de estructurar una narración señalan aisladamente acontecimientos y se describen los hechos observados. Son relatos que fallan en la cohesión y en su descontextualización.

Se constata que el silabario —en algunos niños que lo informan— se presenta como una herramienta que contribuye al logro de la lectura y acarrea otros beneficios como

el aumento del vocabulario y un discurso narrativo mejor elaborado en sus distintos niveles.

En la construcción de este discurso se otorga gran relevancia al valor afectivo y social de la lectura. En aquellos niños que se encuentran en etapa de decodificación, contribuye además al reforzamiento de la autoestima.

Colegio B (establecimiento particular pagado)

También los discursos presentan, en ocasiones, fallas en la cohesión y en la coherencia, aunque existen esfuerzos de los niños por intentar restituirla, lo cual viene a confirmar indicios de conciencia metacognitiva.

La mayor parte de los sujetos se encuentran en la etapa de aprendizaje de la lectura y algunos se inician en la escritura. Muchos niños reconocieron libros que estaban en sus casas. En las entrevistas manifestaron saber leer, lo demostraron, pero no destacaron el valor de este hecho, a diferencia de la investigación realizada en un contexto vulnerable. Tampoco lo hicieron las Educadoras. Sin embargo, en la observación de campo sí fue exhibido como un logro por los sujetos.

Es relevante notar que las educadoras de ambos colegios se lamentan por la falta de estimulación del hogar y notan que los niños que ya leen y a los que les leen en el hogar, se comunican mucho mejor.

3.3. Discurso narrativo de la ficción

El análisis se abordará desde los postulados de la Lingüística Sistémica Funcional (LSF) que concibe contexto y lenguaje organizados en estratos: género y registro como estratos del contexto; discursivo-semántico, léxico-gramatical y fonográfico, como estratos de la lengua. En virtud del propósito de la investigación solo se realizará el discursivo-semántico y el léxico-gramatical (Halliday, 1982).

Colegio A (establecimiento municipal)

Análisis léxico-gramatical

- Prima el empleo del estilo directo con transcripción de diálogos de los personajes: “Y el papá dijo....y el hijo dijo; Después llegó la Caperucita y le dijo...”

- Ausencia y/o repetición de conectores y enlaces sintácticos (y, entonces, después): “Entonces después llegaron las ovejas y las vacas y entraron y vieron a toda su familia que estaban.”

- Inicio del relato con oración subordinada sustantiva directa (propio de los tres años): “Es que el niño con el abuelo; que la Caperucita iba por el bosque.”

- Existencia de queísmo: “Había una vez un campo que había muchos animalitos, la mamá fue a comprar un regalo que estaba de cumpleaños.”

- Presencia de hipérbaton, ubicando el verbo al final de la oración: “¿Por qué ojos tan grandes tienes?”

- Uso de oraciones compuestas por coordinación, especialmente de copulativas: “Pero vino el otoño y una nube mala sopló y sopló y les sacó todas las hojas”. También de coordinadas causales y consecutivas: “Se disfrazó de la abuelita porque tenía una máscara. Y se disfrazaba para que se pudiera comer a la abuelita”

- Empleo de oraciones subordinadas sustantivas: “Dijo la mamá: que si dejan muchos pelos, el lobo la va a seguir...”. También de subordinadas adjetivas: “Estaba viendo un cocodrilo que quería tomar agua. Había una vez una vaca con unas ovejas que estaban comiendo pasto.” Además de subordinada adverbial de tiempo: “Estaban cortando los árboles cuando las vacas estaban comiendo.”

Análisis discursivo-semántico

- Los niños requieren ayuda para hacer progresar la narración. La entrevistadora debe formular preguntas para que el relato avance.

- Se detectan problemas en aspectos verbales relacionados con el nivel pragmático del lenguaje, en cuanto al cambio de tópico. Por otra parte, se advierte el respeto de la toma de turnos.

- Algunos niños invierten el orden de los acontecimientos en el discurso narrativo.

- Existe el reconocimiento y empleo de fórmulas de inicio o chacharadas y de convenciones literarias: “Había una vez; pero un día, sopló y sopló; vete, vete.” También de matutines finales: “y fin; y vivieron felices para siempre.”

- Prima el uso de variedad dialectal y jerga: “Se hizo tira; el éste; un cabrito guatoncito; salieron a dar una güelta; la guata; le queda otra cuestión.”

- También se advierte el empleo de variedad estándar: “Arrestaron; rescataron; la más pequeña; el cuarto; quedó a salvo;”

- Se observa escasa disponibilidad e imprecisiones léxicas: “Está colocando una cosa” (toalla), “los este que salen” (dibujo), “le llegaron unas cosas rojas” (flores).

Colegio B (establecimiento particular pagado)

Análisis léxico-gramatical

- Uso de estilo directo e indirecto: “Y ella decía “qué raro este lugar” porque nunca había salido del baúl.”

- Repetición de conectores y enlaces sintácticos (y, luego, después, pero): “Y después...nunca más se pudieron escapar porque después vivían en otra casa con el príncipe.”

- Inicio del relato con oración subordinada sustantiva directa (propio de los tres años): “Que una vez la niña Blanca nieves la obligaron como a trabajar como sirvienta; empieza que había una casa con osos. Que era papá oso, mamá osa y el osito pequeño.”

- Existencia de queísmo: “A soplar las casas que estaban los chanchitos; es un libro que sale quién inventó el fútbol;”

- Uso de oraciones compuestas por coordinación, especialmente de copulativas: “Y se fue porque el caballo tenía mucha hambre y se fue a su casa; y después no había nadie, pero estaba la puerta abierta.”

- Uso de oraciones subordinadas sustantivas, adjetivas y adverbiales de tiempo: “Pensó que era una anciana de verdad; estaban los hermanos del chanchito que la construyó.”

- Errores de concordancia y conjugación verbal: “Yo estoy buscando a alguien para que tenga un bebé y esto será muy difícil, pero encontraré un esposo muy bien para que tenga un bebé.”

Análisis discursivo-semántico

- Los niños requieren ayuda para hacer progresar la narración. La entrevistadora debe formular preguntas para que el relato avance.

- Elisión del sujeto temático: “Y después ponían la avena y dijo: está caliente.”

- Elipsis verbal: “Y la princesa más grande, la más inteligente...el príncipe más lindo que había...”

- Conciencia narrativa

- Respeto de turnos de habla

- Discursos mayoritariamente secuenciales y coherentes: “Primero fueron a la nieve... (Se corrige); pasó algo antes.”

- Reelaboración de los cuentos: “Y entonces los enanitos se dieron (sic) cuenta de que alguien estaba en su casa, pero no era un monstruo, ni un fantasma...ni una amiga...era la Blanca nieves; Y todos los enanos y los animales empezaron a hablar de felicidad.”

- Escaso uso de fórmulas de inicio o cierre

- Imprecisiones léxicas (uso de comodines): “Y ahí había un ratón con un serrucho y esas cosas.”

- Código elaborado: Se advierte mayoritariamente el empleo de variedad estándar en las conversaciones y en ciertos términos presentes en las narraciones (Préstamos léxicos): “Tenían todos los zapatos destrozados; depende qué tan largo sea; Es que no recuerdo.”

- Repeticiones: “Tenían todos los zapatos todos destrozados; la obligaron como a trabajar como sirvienta;”

- Uso de diminutivos como rasgo de atenuación: “Y salió un patito muy feíto.”

- Conciencia metacognitiva: “Tendría que pensarlo; es difícil pensar; déjame pensar.”

4. Discusión y conclusiones

Esta investigación partió del siguiente supuesto: los niños en edad preescolar de cinco y seis años, emplean el lenguaje con múltiples funciones, entre ellas, la función imaginativa, y distinguen un discurso literario de uno no literario (Halliday, 1982; Condemarín, 2004; Hermosilla, 2004).

Además se esperaba comprobar que un archivo cultural más enriquecido contribuye a la construcción del discurso narrativo y poético de la ficción, revelando mayor capacidad de simbolización y presencia de código elaborado.

A partir de los resultados obtenidos, se reconoce la tradición de la oralidad (tradición oral-folclor-archivo cultural de los niños) como paso para la construcción del discurso narrativo de la ficción de los infantes. Refuerza este hallazgo la elección de los cuentos que los niños relataron, ya que la mayor parte de ellos pertenece al reservorio de los cuentos populares y maravillosos. Lo mismo se puede establecer a partir de las formas poéticas, pues más de un tercio de los poemas recitados fueron adivinanzas y trabalenguas.

Se advierte que la función imaginativa del lenguaje se ve afectada en los niños de contextos socio-culturales y económicos de alta vulnerabilidad, porque sus padres no construyen simbólicamente, tienen un difícil acceso a los libros, les leen y narran escasamente.

Por su parte, los niños con mayor capital cultural, exhiben mayores conocimientos sobre las particularidades de los géneros, lo que se puede vincular con el acceso a los libros y a un lenguaje más elaborado en el hogar. Sin embargo, en ambos grupos, el reconocimiento de las características específicas de cuentos y poesías se construye a partir de la silueta de los textos y de su estructura, más que de la especificidad de sus lenguajes.

Los resultados anteriores son consistentes con los de Teberosky y Tolchinsky (1992, 1995): Las nuevas narraciones orales se anclan sobre un esquema básico de ‘principio-nudo-desenlace’ sin que recuperen aspectos relacionados con la distinción entre discurso e historia, se omiten procedimientos de anticipación y retroceso en el orden de presentación de los sucesos, y se despoja al texto de sus conectores lógico-temporales.

Las variaciones observadas en los estratos del lenguaje se centran principalmente en el terreno del léxico y de una manera secundaria en la morfosintaxis. Mención aparte merece la pronunciación (estrato fonológico), que no pudo ser analizada en este corpus. Junto a este tema, también podría estudiarse la mayor fluidez de las niñas como narradoras, observada en la investigación y que se verifica en los resultados de mediciones nacionales e internacionales (PISA, Simce).

Si bien pudiera señalarse como limitación del estudio la gran diferencia entre los establecimientos contrastados, en cuanto al origen socioeconómico de sus estudiantes y al tiempo de existencia, esta decisión se explica por lo siguiente: en una primera etapa se realizó una investigación en el establecimiento de dependencia municipal, en el contexto de una tesis de grado en el campo de la Didáctica de la lengua y la literatura. Con posterioridad, pareció interesante comparar poblaciones diversas de la misma comuna y se desarrolló una indagación con los mismos propósitos en un contexto diferente.

Tal como lo sugiere Painter (2000), sería recomendable estudiar el uso del lenguaje infantil dentro de dos o más contextos (mientras el niño lee un libro junto a sus padres, juega con los hermanos, come en familia...) y analizar estas emisiones discursivas desde la LSF (particularmente desde las macrofunciones).

En este sentido, cobra particular relevancia su propuesta de indagar no solo en el discurso infantil sino también en el discurso dirigido para el niño y en las relaciones entre ambos.

Ello porque se asume que la LSF, orientada al desarrollo del significado, propone necesariamente un enfoque interactivo.

Desde esta mirada sería pertinente explorar el discurso de las Educadoras de Párvulos, toda vez que se puede afirmar que la construcción literal, esto es, el uso del lenguaje con función prioritariamente instrumental, es reforzada por la escuela (nivel preescolar y de educación básica). Por esa razón, se postergaría la lectura y la creación de discursos con función imaginativa, olvidando que, entre otros beneficios, narrar organiza la memoria y se transforma en la expresión coherente del lenguaje interno.

Nos sumamos, finalmente, a lo propuesto por Chambers (2008) cuando afirma la centralidad de la literatura: Podría ir más lejos y decir que este uso particular del

lenguaje – el uso literario que algunos han llamado ‘narrar’– es lo que nos define como humanos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarado, M. (2001). *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: Flacso/Manantial.
- Bermeosolo, J. (2001). *Psicología del lenguaje*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Ediciones Morata.
- Beuchat, C. (2006). *Narración oral y niños. Una alegría para siempre*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Bourdieu, P. (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- Bruner, J. (1986). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Céspedes, A. (2007). *Cerebro, inteligencia y emoción*. Santiago de Chile: Fundación Mírame.
- Chambers, A. (1985). *Booktalk: Occasional writing on literature and children*. Londres: Bodley Head.
- Chambers, A. (2012). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. México: F.C.E.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros*. México: FCE.
- Condemarín, M. (2001). *Redefinición de la literacidad y sus implicaciones en el rol mediador del profesor frente a la tecnología digital* [en línea]. Disponible en: <http://www.educarchile.cl>
- Condemarín, M. (2004). *Falsas concepciones sobre el lenguaje y la cultura de los niños pertenecientes a familias pobres* [en línea]. Disponible en: http://www.mineduc.cl/biblio/documento/1143_Falsas_Concepciones.pdf
- Coseriu, E. (1977). *El hombre y su lenguaje: Estudios de teoría y metodología lingüística*. Madrid: Gredos.
- Chambers, A. (2008). *Conversaciones*. México: F.C.E.
- Ferreiro, E. (2008). *Narrar por escrito desde un personaje*. México: F.C.E.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (2007). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. (23ª edición). México: Siglo Veintiuno Editores.

- Halliday, M.A.K. (1982). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: F.C.E.
- Hermosilla, B. (2004). Promoviendo la comunicación: Alternativas estratégicas para fortalecer las habilidades lingüísticas en la temprana infancia. *Foro Educativo*, 5, 120-139.
- Jakobson, R. (1963). *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Seix Barral.
- Merino, C. (2015). Poesía en los primeros años de la infancia: La relevancia de su inclusión en la escuela. *Revista Innovación Educativa*, 15(67), 135-152
- Painter, C. (2000). Researching first language development in children. En L. Unsworth (Ed.), *Researching language in School and Communities* (pp. 65-86). Londres: Cassell.
- Teberosky, A. & Tolchinsky, L. (1992). Más allá de la alfabetización. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 5-13.
- Teberosky, A. & Tolchinsky, L. (1995). *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires: Santillana.
- Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Barcelona: Anthropos.
- Williams, G. (2000). Children's literature, children and uses of language description. En L. Unsworth (Ed.), *Researching language in School and Communities* (pp. 111-129). Londres: Cassell.

NOTA

¹ Este artículo es resultado del Proyecto de investigación interno “El proceso de construcción del discurso narrativo y poético de la ficción del preescolar” (UCM-2011/2012).